

MESTRADO EM ENSINO DO INGLÊS E DE  
FRANCÊS NO 3º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO

# A implementação da abordagem por tarefas para a promoção da interação oral em sala de aula de Língua Estrangeira

Daniela Filipa Valente Costa

**M**

2016



**Daniela Filipa Valente Costa**

**A implementação da abordagem por tarefas para a promoção da  
interação oral em sala de aula de Língua Estrangeira**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino em Ensino do Inglês e do Francês no 3º  
Ciclo do Ensino Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor José Domingues de  
Almeida

coorientado pela Professora Doutora Maria Ellison de Matos  
Orientador de Estágio, Dra Elisabete Guimarães e Dra Odete Pinho  
Supervisor de Estágio, Professor Doutor José Domingues de Almeida  
e Professora Doutora Maria Ellison de Matos

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2016



# A implementação da abordagem por tarefas para a promoção da interação oral em sala de aula de Língua Estrangeira

Daniela Filipa Valente Costa

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino em Ensino do Inglês e do Francês no 3º  
Ciclo do Ensino Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor José Domingues de  
Almeida

coorientada pela Professora Doutora Maria Ellison de Matos  
Orientador de Estágio, Dra Elisabete Guimarães e Dra Odete Pinho  
Supervisor de Estágio, Professor Doutor José Domingues de Almeida  
e Professora Doutora Maria Ellison de Matos

## Membros do Júri

Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor José Domingues de Almeida  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Dominique Faria  
Faculdade de Letras - Universidade dos Açores

Classificação obtida: 18 valores

## Sumário

Agradecimentos.....	8
Resumo.....	9
Abstract.....	10
Résumé.....	11

<b>Introdução .....</b>	<b>12</b>
-------------------------	-----------

<b>Capítulo 1: Contexto e fundamentação do projeto de investigação-ação.....</b>	<b>13</b>
--	-----------

1.1. Contexto escolar .....	13
1.2. Contexto das turmas.....	15
1.3. Fase inicial do projeto de investigação-ação: observação das turmas e determinação da área de intervenção.....	17
1.4. Métodos de recolha de dados.....	18
1.4.1. Diário de bordo.....	18
1.4.2. Análise da avaliação diagnóstica e oral dos alunos.....	19
1.4.3. Grelha de observação.....	21
1.4.4. Conceção, aplicação e análise do questionário.....	22
1.5. Turmas e estratégias seleccionadas para o projeto de investigação-ação .....	26

<b>Capítulo 2: Enquadramento teórico .....</b>	<b>28</b>
--	-----------

2.1.A expressão da oralidade: a interação oral .....	28
2.2 A abordagem por tarefas .....	34
2.2.1.A abordagem por tarefas ao longo da história .....	34
2.2.2. O que é a abordagem por tarefas? .....	35

2.2.3. Estrutura da abordagem por tarefas .....	39
2.3. Abordagem por tarefas e interação oral .....	40
<b>Capítulo 3: Implementação do projeto de investigação-ação: procedimento, análise e interpretação de resultados.....</b>	<b>44</b>
3.1. Ciclo I.....	44
3.1.1. Descrição e conclusões das aulas de Francês do primeiro ciclo .....	45
3.1.1.1. Descrição das aulas de Francês do primeiro ciclo.....	45
3.1.1.2. Análise da grelha de observação.....	46
3.1.1.3. Análise dos questionários de final de ciclo.....	47
3.1.2. Descrição e conclusões das aulas de Inglês do primeiro ciclo .....	49
3.1.2.1. Descrição das aulas de Inglês do primeiro ciclo.....	49
3.1.2.2. Análise da grelha de observação.....	52
3.1.2.3. Análise dos questionários de final de ciclo.....	52
3.1.3. Conclusões do ciclo I.....	54
3.2. Ciclo II .....	55
3.2.1. Descrição e conclusões das aulas de Francês do segundo ciclo.....	56
3.2.1.1. Descrição das aulas de Francês do segundo ciclo.....	56
3.2.1.2. Análise das grelhas de observação.....	58
3.2.1.3. Análise dos questionários de final de ciclo.....	59
3.2.2. Descrição e conclusões das aulas de Inglês do segundo ciclo .....	60
3.2.2.1. Descrição das aulas de Inglês do segundo ciclo.....	60
3.2.2.2. Análise das grelhas de observação.....	62
3.2.2.3. Análise dos questionários de final de ciclo.....	63
3.2.3. Conclusões do ciclo II.....	64

<b>Conclusão .....</b>	<b>66</b>
<i>Limitações inerentes ao projeto de investigação ação .....</i>	<i>67</i>
<i>Considerações para o futuro profissional .....</i>	<i>68</i>
 <b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>69</b>
 <b>Anexos.....</b>	<b>73</b>

## **Agradecimentos**

O presente projeto não dependeu inteiramente de mim, mas envolveu diversas pessoas que contribuíram para que a sua realização fosse possível e a quem dedico este trabalho.

Assim sendo, agradeço aos meus pais pela compreensão e apoio que demonstraram ao longo do ano.

Ao meu namorado Ricardo, agradeço pelo carinho, pela sua grande paciência e ajuda.

Aos meus amigos, agradeço pela ajuda, partilha e motivação, fundamentais para a realização do projeto.

Um agradecimento muito especial para as orientadoras de estágio Odete Pinho e Elisabete Guimarães, apoios incondicionais na realização do projeto devido ao seu profissionalismo, mas sobretudo à dedicação e à solidariedade que revelaram ao longo de todo o ano.

Agradeço igualmente aos supervisores José Domingues de Almeida e Maria Ellison de Matos, igualmente orientador e coorientadora do relatório de estágio, pelo acompanhamento e aconselhamento durante a realização do projeto.

Aos professores do Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches e da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, profissionais dedicados, cuidadosos e extremamente solidários.

Finalmente, agradeço a todos os alunos com quem tive o privilégio de trabalhar, destacando as turmas do 9ºD de Francês e do 10ºIR de Inglês que, apesar das suas dificuldades, se revelaram extremamente humanos e empenhados. Estes alunos incansáveis foram um grande exemplo para mim e uma fonte de motivação nos momentos mais difíceis.



## **Resumo**

A importância da competência de interação oral tem vindo a aumentar consideravelmente no âmbito da evolução do ensino de língua estrangeira. Apesar da crescente preponderância desta competência, ela permanece bastante problemática para os alunos de língua estrangeira devido à complexidade e à exposição que envolve, o que tende a provocar alguma ansiedade nos aprendentes.

Sendo a interação oral uma competência fulcral atualmente, tornou-se necessário perceber como seria possível desenvolvê-la em alunos geralmente pouco participativos. Ainda que existam diversas estratégias para atingir esta finalidade, o presente projeto de investigação-ação consistiu na implementação da abordagem por tarefas, devido à novidade que representava para os alunos assim como à conformidade com as suas preferências e necessidades. De acordo com abordagem selecionada os alunos devem ter um papel mais ativo e empenhado no processo de aprendizagem. Eles devem manter-se focados na realização de uma tarefa em grupo, que exige a tomada de decisões coletivas e, obrigatoriamente, uma maior interação oral. Sendo que o objetivo principal é a realização da tarefa com sucesso, o enfoque está na tarefa e não na correção linguística, o que reduz os níveis de ansiedade e aumenta a motivação para participar e interagir no seio do grupo.

A presente investigação-ação, implementada numa turma de Inglês e numa de Francês, visou comprovar a eficácia da abordagem por tarefas no desenvolvimento da competência de interação oral. Sendo as turmas selecionadas pouco participativas, o fator motivação revelou-se um aspeto fundamental neste projeto, o que conduziu à criação de tarefas o mais autênticas possível, próximas das necessidades e dos interesses dos alunos.

Apesar das suas limitações, o presente projeto de investigação-ação revelou-se bastante gratificante e demonstrou eficácia desta abordagem.

**Palavras-chave:** abordagem por tarefas, interação oral, ação, motivação

## **Abstract**

The importance attached to spoken interaction has increased considerably as the practice of foreign language teaching has evolved. Despite the increasing prominence of this skill, it remains quite problematic for foreign language learners due to the complexity and exposure involved, which tends to cause some anxiety.

As spoken interaction is a key skill, it has become necessary to understand how to develop this, involving students with low levels of participation. Although there are multiple strategies which may be used to facilitate the achievement of this goal, the current action research project consisted of the implementation of task-based learning, due to its novelty for students as well as its conformity to their preferences and needs. According to the selected approach, students must have a more active and engaged role in the learning process. They must remain focussed on task accomplishment in groups, which requires making decisions collectively and, as a consequence, encourages more spoken interaction. As the main goal is the successful performance of the task, the focus is on the task itself instead of being on accuracy, reducing anxiety levels and increasing motivation to participate and interact within the group.

The current action research, implemented in both an English and French class, aimed to demonstrate the effectiveness of task-based learning on the development of spoken interaction. As the selected classes were generally not very participative, the motivation factor provided by task-based learning proved to be a key aspect in this project, leading to the development of authentic tasks, close to students' needs and interests.

Despite its limitations, the current action research project proved to be quite rewarding and showed how effective this approach can be.

**Keywords:** task-based learning, spoken interaction, action, motivation

## Résumé

L'importance de la compétence d'interaction orale a considérablement augmenté au cours de l'évolution de l'enseignement des langues étrangères. Malgré sa croissante prépondérance, elle demeure assez problématique pour les élèves de langue étrangère en raison de sa complexité et de l'exposition qu'elle implique, ce qui tend à provoquer de l'anxiété chez les apprenants.

Étant donné que l'interaction orale devient actuellement une compétence clé, il est devenu nécessaire de comprendre comment il est possible de la développer chez des élèves peu participatifs. Même si il y a des multiples stratégies afin d'y parvenir, la présente démarche d'investigation a consisté à l'emploi de l'approche actionnelle, à cause de sa nouveauté pour les apprenants ainsi qu'à sa conformité avec leurs préférences et besoins. Selon l'approche sélectionnée, les élèves doivent avoir un rôle plus actif et engagé dans le processus d'apprentissage. Ils doivent rester concentrés sur la réalisation d'une tâche en groupe qui requiert des prises de décision collectives et, donc, plus d'interaction orale. Étant donné que le but principal est l'achèvement de la tâche avec succès, l'accent est mis sur la tâche et non pas sur la correction linguistique, ce qui réduit les niveaux d'anxiété et augmente la motivation pour participer et interagir au sein du groupe.

La présente démarche d'investigation, appliquée dans une classe d'Anglais et dans une autre de Français, a eu pour but de démontrer l'efficacité de l'approche actionnelle à développer l'interaction orale. Les classes sélectionnées étant peu participatives, l'élément motivation s'est avéré un aspect central lors de ce projet, ce qui a conduit à la création de tâches les plus authentiques possible, proches des besoins et des intérêts des apprenants.

Malgré ses restrictions, le présent projet d'investigation-action s'est avéré gratifiant et a démontré l'efficacité de cette approche.

**Mots-clés :** approche actionnelle, interaction orale, action, motivation.

## **Introdução**

A importância da competência de interação oral tem vindo a evoluir consideravelmente nas últimas décadas, sobretudo com o desenvolvimento da metodologia comunicativa. Contudo, para grande parte dos alunos de língua estrangeira, esta competência revela-se ainda bastante problemática devido à exposição que exige e ao sentimento de ansiedade que frequentemente provoca. Assim sendo, o presente projeto de investigação-ação visa desenvolver esta competência através da implementação da abordagem por tarefas, abordagem esta que requer a tomada de decisões e a realização de tarefas em grupo, sendo a concretização das mesmas o seu objetivo principal. Assim, os alunos interagem de forma mais espontânea no seio do grupo, aumentando a motivação e a participação e reduzindo a ansiedade e a passividade.

Após uma observação inicial que permitiu detetar uma postura passiva e pouco participativa ao nível da oralidade numa turma de Inglês e de Francês, foi necessário proceder à seleção de estratégias que, de acordo com as suas preferências e necessidades, promovessem a interação oral entre os alunos. Após um período de investigação e o levantamento das predileções dos alunos, a abordagem por tarefas como tentativa de resolução do problema detetado foi a estratégia eleita.

O presente relatório corresponde à descrição do projeto de investigação-ação que decorreu no Agrupamento de Escola D. Afonso Sanches durante o ano-letivo 2015/2016. O projeto foi desenvolvido no seio de duas turmas, uma de 9º ano de Francês e a outra de 10º ano de Inglês. O documento é a descrição da implementação das diferentes tipologias de tarefas assim como dos resultados obtidos ao longo do projeto.

No primeiro capítulo, é descrito o contexto escolar do projeto de investigação-ação assim como a fundamentação e delimitação do mesmo.

Seguidamente, no capítulo dois, é apresentada a síntese da investigação orientadora do projeto de investigação-ação.

No capítulo posterior, é exposta a implementação das estratégias seleccionadas no decorrer dos dois ciclos do projeto assim como a análise e interpretação dos resultados obtidos.

A última secção corresponde à conclusão do projeto com as suas limitações e as considerações para o futuro profissional.

## **Capítulo 1: Contexto e fundamentação do projeto de investigação-ação**

### *1.1. Contexto escolar*

A presente investigação-ação decorreu no ano letivo de 2015/2016 na Escola Secundária D. Afonso Sanches e na Escola Básica Júlio Saúl Dias, que pertencem ao Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches.

O Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches (AEDAS) foi constituído em abril de 2013 como um grupo de escolas que trabalhavam separadamente, algumas das quais há mais de cinquenta anos. Em 2001, a Escola Básica Júlio Saúl Dias assim como as escolas primárias e pré-escolares de Vila do Conde uniram-se e criaram a base do agrupamento. Finalmente, em 2013, a Escola secundária D. Afonso Sanches aliou-se às restantes escolas e formou-se o agrupamento escolar como é conhecido atualmente. O agrupamento é composto por doze escolas incluindo três jardins de infância, oito escolas básicas e uma escola secundária, que oferecem respostas educativas diversificadas e múltiplas atividades através das unidades educativas constituem o agrupamento. Consequentemente, dois mil e duzentos alunos da Cidade de Vila do Conde e de áreas vizinhas como Tougues, Touguinha, Areia, Retorta, Azurara, Árvore e Varziela frequentam o agrupamento.

O AEDAS, que acolhe um grande número de habitantes da cidade, é composto por diversos órgãos de gestão, nomeadamente o Conselho geral, o Diretor, o Conselho Administrativo e o Conselho Pedagógico. Cada um destes órgãos de gestão tem um propósito e uma função específica, assentes nos termos legais propostos pelo Regulamento Interno do agrupamento.

O AEDAS exerce funções de serviço público, promovendo a formação integral do indivíduo, acolhendo alunos de todos os contextos e com diversas necessidades e, através da articulação dos seus órgãos, proporciona serviços assentes em princípios democráticos, de igualdade e de cidadania. Os principais valores visados pelo AEDAS incluem a liberdade, responsabilidade, solidariedade, criatividade, reconhecimento e rigor. Estes valores serão transmitidos graças a uma educação de qualidade, que favorece o desenvolvimento equilibrado de cada indivíduo, numa perspetiva multicultural, democrática e humana, elevando o AEDAS a uma referência educativa local.

O AEDAS otimiza a articulação entre os diversos ciclos através de uma progressão e de uma complexidade crescente que visam um clima de segurança e de bem-estar, tentando sempre aderir a projetos inovadores, benévolos para os processos coletivos de aprendizagem. Ao visar construir um corpo de conhecimentos conforme o preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo, o AEDAS visa a centralidade do indivíduo através da oferta de uma diversificação de percursos, proporcionando inclusão educativa e social e, conseqüentemente, igualdade de oportunidades.

A Escola Básica Júlio Saúl Dias, em termos de oferta curricular, dispõe de 2º e 3º Ciclos de Ensino Regular, mas inclui também o Programa de Integração, Educação e Formação (PIEF), um “Curso Vocacional” de oitavo ano, aulas de Português para Estrangeiros (devido ao número elevado de alunos de proveniência chinesa a frequentar esta escola) e aulas para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A Escola Secundária D. Afonso Sanches dispõe das vertentes regulares Científica e Tecnológica e Línguas e Humanidades. Adicionalmente, propõe Cursos Profissionais, nomeadamente Artes Gráficas, Turismo Rural, Restauração e Bar, Informática e Aprovisionamento e Venda de Peças. A Escola Secundária incorpora igualmente aulas de Português para estrangeiros, o PIEF, aulas para alunos NEE e para aprendentes com um Currículo Específico Integrado (CEI). No ano letivo 2015/2016, o AEDAS iniciou um novo projeto que visa a promoção da realização do exame DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) pelos alunos do 9º ano de escolaridade, pois trata-se do último ano de aprendizagem da língua. Assim sendo, a professora estagiária foi a selecionada para preparar os alunos para a realização do exame cujos resultados foram extremamente positivos. Com vista no sucesso educativo dos alunos, o AEDAS proporciona adicionalmente variadas estratégias supletivas passando por salas de estudo, serviços de psicologia e programas tutoriais, graças a equipas altamente qualificadas. Além disso, a organização e a gestão pedagógica do agrupamento pretende conciliar as relações identitárias da comunidade e o domínio social dos discentes através de trabalho colaborativo.

Relativamente à cidadania e aos valores cívicos, o AEDAS pretende formar cidadãos responsáveis e ativos que tendam a intervir nos diversos órgãos do departamento. Conscientes da importância da formação e da atualização do pessoal docente, o AEDAS visa a promoção de atividades formativas, trocas de experiências e projetos de formação. A escola elaborou um Projeto Educativo e organiza todos os anos

um “Plano Anual de Atividades”, que integra diferentes iniciativas e projetos a desenvolver com e pelos alunos. Além disso, o Projeto Educativo é objeto de uma avaliação no final de cada ano letivo realizada pela comunidade educativa através de inquéritos, relatórios e testes, fornecendo sugestões tendo em vista reajustamentos e adequações capazes de contribuir para o crescimento do bem-estar dos seus utilizadores e para o prestígio, credibilidade e reconhecimento da instituição.

No início do estágio, as turmas propostas para Inglês foram 8º B e o 10º IR, uma turma de currículo profissional, e para Francês o 9ºD e o 9ºE. Consequentemente, as assistências e regências ocorreram na Escola Básica Júlio Saúl Dias e na Escola Secundária D. Afonso Sanches. Ambos os estabelecimentos contam com boas condições e equipamentos. As salas são, em geral, espaçosas e encontram-se num ótimo estado, dispondo de um computador com um projetor e algumas um quadro interativo. Contudo, diversas salas da Escola Básica Júlio Saúl Dias são bastante frias pois este estabelecimento não dispõe de aquecimento. Cada uma das escolas tem uma biblioteca, onde os alunos podem consultar e requisitar livros, salas de estudo e salas de informática. Os funcionários das escolas são extremamente atenciosos e dedicados, criando ótimas relações com os alunos dos estabelecimentos.

Odete Pinho, a orientadora de Francês, coordena o Departamento de Línguas Estrangeiras que é constituído por vinte e um professores de três línguas estrangeiras, nomeadamente o Inglês, o Francês e o Espanhol. De acordo com a coordenadora Odete Pinho, a metodologia de ensino adotada pelos professores de línguas da instituição é a abordagem comunicativa. Segundo o Departamento de Línguas Estrangeiras, existem, no AEDAS, 48 turmas de Inglês do quinto até ao décimo segundo, o que representa um total de 1135 alunos. No agrupamento há igualmente 14 turmas de Francês do 7º ao 9º ano, englobando 223 alunos. No que respeita aos professores, existem dez de Inglês e seis de Francês.

## *1.2. Contexto das turmas*

Como referido anteriormente, as turmas escolhidas para este núcleo de estágio foram, inicialmente o 8ª B, o 9ªD, o 9ªE e o 10ªIR. Relativamente às estratégias curriculares, enquanto as turmas do 8ª B, o 9ªD, o 9ªE seguem o Programa Nacional da língua correspondente, a do 10ªIR, sendo ela de Turismo Rural, possui um programa

específico. No que diz respeito ao número de discentes, a turma do 8ºB contam 17 alunos, o 9º D tem 23, o 9º E 21 e o 10ºIR 29. O manual escolar adotado para o 8º foi *Hot Spot* da Express Publishers, para o 9º *Mots-clés* da Porto Editora e para o 10º os professores optaram pelo *Hands On* da Texto Editora.

As quatro turmas selecionadas para o núcleo de estágio são bastante heterogêneas, combinando alunos que se destacam pelo seu bom nível e dedicação e alunos bastante mais fracos. No que respeita às turmas de Inglês, os alunos demonstram dificuldades sobretudo ligadas à produção oral pois, por vezes, a falta de conhecimento assim como o medo de errar traduzem-se numa redução da motivação para participar. A turma do 8º ano tem um aluno NEE, com necessidades especiais educativas, que requer uma educação e critérios de avaliação adaptados às suas dificuldades. Ainda na mesma turma, existe um aluno hiperativo e uma aluna que apresenta uma ansiedade extrema, o que dificulta a sua participação na sala de aula. De acordo com as observações diagnosticadas no âmbito comportamental, os alunos revelaram-se, na generalidade, bem comportados, mas conversadores. Alguns alunos revelam clara desconcentração, falta de responsabilidade e desorganização. Na generalidade têm uma participação pouco espontânea e muito desorganizada. Alguns alunos revelam alguma infantilidade nas suas atitudes.

Relativamente ao comportamento, a turma de 10º ano é a que mais se destaca pela negativa, pois tem um elevado número de alunos muito conversadores, o que a torna no geral, mais difícil de controlar. Contudo, os alunos são extremamente simpáticos e revelam vontade de aprender. É também a turma que apresenta alunos mais promissores e com um melhor nível de língua. A turma do 10º ano encerra enormes disparidades relativamente ao nível dos alunos e visto que alguns são ótimos ao nível da oralidade e da escrita, outros têm um nível de língua oral e escrita extremamente abaixo do nível exigido no 10º ano. Relativamente à participação, dois alunos são constantemente ativos e intervêm de forma espontânea em todas as aulas. Consequentemente, a maioria sente-se insegura e com receio de participar oralmente. No entanto, existem alunos com bom nível de língua que só participam quando solicitados.

As turmas do 9º ano de Francês são turmas com casos específicos sendo que a turma do 9ºE contém uma aluna com necessidades especiais educativas, e um aluno com problemas psicológicos que dificulta a sua capacidade de concentração e de empenho. Geralmente, a turma do 9ºE destaca-se pela sua participação mais ativa e por um maior empenho e dedicação por parte dos alunos. Relativamente ao comportamento, os alunos



têm demonstrado uma atitude correta, havendo apenas a necessidade de insistir na pontualidade.

Na turma do 9º D, há dois alunos com necessidades especiais, contudo um deles consegue acompanhar o decorrer das aulas. O comportamento dos alunos da turma revela-se essencialmente bastante apropriado ao contexto. Contudo, por vezes os alunos são bastante conversadores. Se comparada com a turma do 9ºE, esta turma é geralmente mais lenta na realização das atividades na sala de aula.

### *1.3. Fase inicial do projeto de investigação-ação: observação das turmas e determinação da área de intervenção*

Um projeto de investigação-ação é uma investigação conduzida pelo professor, simultaneamente observador e participante, que visa a resolução de um problema específico no contexto de sala de aula. Assim como a sua denominação o indica, este processo tem duas dimensões, a primeira relativa à investigação, uma recolha de informação que permite a identificação do problema e a procura de estratégias que permitam ultrapassá-lo, e a segunda à ação, a prática no contexto de sala de aula através da implementação das estratégias definidas. O decorrer do projeto de investigação-ação deve respeitar uma sequência que consiste num “cycle of activities centering on identifying a problem or issue, collecting information about the issue, devising a strategy to address the issue, trying out the strategy and observing its effects.” (Richards and Farrell, 2005: 171).

O presente projeto de investigação-ação dividiu-se em três momentos essenciais, o ciclo 0, uma fase inicial de observação das turmas, de identificação da área de intervenção e de seleção de algumas estratégias, e os ciclos 1 e 2 que consistem na implementação de diferentes estratégias em dois momentos definidos assim como na observação, análise e interpretação de resultados.

Logo, numa primeira fase, assim como é habitual durante o processo de investigação-ação, foi necessário proceder a uma observação minuciosa das turmas selecionadas para o estágio. O objetivo desta primeira fase é a identificação das principais dificuldades dos alunos e a recolha de informação através de métodos diversos. Esta fase é essencial pois permite a identificação da área de intervenção da ação e a seleção das estratégias a serem utilizadas para desenvolver o sucesso dos alunos.

No início do estágio procedi ao registo dos elementos de importância considerável que ocorreram na sala de aula através da criação de um *diário de bordo* e do preenchimento de *grelhas de observação* disponibilizadas pelos professores da Faculdade de Letras da Universidade do Porto relativas a diversos aspetos fulcrais da sala de aula, incluindo o comportamento dos alunos, o tipos de interação registados, a metalinguagem utilizada pelos professores, os papéis do professor e os estádios e objetivos das aulas. Adicionalmente, um questionário (**anexo 1**) foi elaborado com o objetivo de delimitar o plano de intervenção e de corroborar as problemáticas identificadas pela professora estagiária durante o processo inicial de observação. A seleção de diversos métodos de recolha de dados deve-se à sua mais valia para o projeto de investigação, pois (*Idem*: 181):

It is important that the information collected be reliable, that is, that the procedures used measure what they claim to measure and measure it accurately. One way to ensure this is by collecting information from several different sources about the issue that is being investigated.

#### 1.4. Métodos de recolha de dados

##### 1.4.1. Diário de bordo

No início do ano letivo, de forma a registar os elementos relevantes (positivos, negativos ou curiosos) que decorriam durante as aulas observadas, houve a criação de um *diário de bordo*. De acordo com os registos do *diário de bordo*, no qual foi indicado, entre outros elementos, o número de intervenções dos alunos por aula de 50 minutos utilizando simplesmente uma lista dos alunos das turmas, durante as aulas de Inglês, era de salientar a falta de participação oral por parte da maioria dos alunos, que intervinham essencialmente quando solicitados, sobretudo para responder a questões colocadas pela professora, e recorriam constantemente à língua materna. Esta atitude, extremamente limitadora no contexto de uma aula de língua estrangeira, tornava-se ainda mais problemática numa das turmas de estágio, - a de turismo -, visto que grande parte dos alunos se recusava a participar, e sendo que a competência de produção oral se afigura um elemento fundamental para o futuro profissional dos mesmos.

Nas aulas de Francês, o fenómeno repetia-se numa escala ainda mais larga visto que se trata de uma língua com a qual os alunos têm pouco contacto no exterior do contexto escolar. A turma do 9ºD era a mais afetada por esta condicionante, algo

completamente inesperado e surpreendente, sobretudo para a orientadora Odete Pinho, docente de Francês do 7º ano desta turma, que guardava uma imagem extremamente positiva da participação oral, ou do nível geral da turma. Assim sendo, a maioria dos alunos ou recusava, ou se revelava incapaz de construir e de enunciar uma frase completa e com sentido e, para que tal pudesse acontecer, necessitavam de um suporte escrito, tirando à produção oral toda a sua espontaneidade, aproximando-a meramente de uma leitura em voz alta.

#### *1.4.2. Análise da avaliação diagnóstica e oral dos alunos*

A realização de um teste diagnóstico por língua no início de cada ano letivo faz parte da política educativa do AEDAS. Assim sendo, todas as turmas que integram o núcleo de estágio fizeram o teste diagnóstico que englobava as quatro principais competências de língua.

De acordo com a análise da professora orientadora de Inglês Elisabete Guimarães, no 8º ano, após a avaliação diagnóstica que consistiu numa avaliação escrita e oral, foi possível identificar que a maioria dos alunos revela muitas dificuldades na aquisição e na compreensão oral dos conteúdos. Grande parte dos alunos revela ainda falta de autonomia e tem um ritmo muito lento na execução das tarefas bem como na aquisição dos conteúdos. A maioria dos alunos é pouco participativa, só quando solicitados. Os resultados dos testes escritos do 8ºB foram bastante satisfatórios sendo que a maioria dos alunos obteve uma nota de 70 pontos num total de 100. Na mesma turma, enquanto alguns alunos obtiveram uma nota excelente de 90 pontos, dois alunos tiveram negativa. Respeitante aos resultados do teste diagnóstico, a turma do 10º demonstra uma vez mais as suas disparidades sendo que 50% dos alunos tiveram uma nota positiva e os restantes 50% obtiveram uma nota negativa, com uma média de 48 valores num total de 100.

Relativamente às turmas de Francês, os resultados foram geralmente insuficientes. No 9ºD, destaca-se uma falta de domínio de conhecimentos de base e uma grande dificuldade na produção oral e escrita. Salientam-se pela negativa sete alunos da turma, o que é um número bastante elevado numa turma de vinte e dois alunos. No que diz respeito à turma do 9º E, as dificuldades detetadas foram similares em grande parte dos alunos, destacando-se pela negativa dois alunos que correspondem aos aprendentes com necessidades especiais, sendo que uma aluna beneficia de condições especiais de

avaliação ao longo do ano letivo. Nesta turma, destaca-se ainda pela positiva um aluno que é extremamente participativo e empenhado na sala de aula.

Durante o ano letivo, e com o objetivo de analisar a produção oral dos alunos, as professoras orientadoras procedem a momentos de avaliação formal da competência. No decorrer dos momentos de avaliação da oralidade dos alunos houve um preenchimento de uma grelha de observação (**anexo 2**), desenvolvida pela professora estagiária e focada na correção linguística, na pronúncia e na competência de interação, e aplicada nas duas turmas onde foram detetadas as maiores dificuldades relativamente a esse aspeto. O preenchimento do documento por parte da professora permitiu não só auxiliar as professoras orientadoras durante as provas, mas igualmente proceder a uma recolha mais precisa de dados relativos às principais dificuldades dos aprendentes no que respeita a competência avaliada.

Durante a realização da prova oral, que visava avaliar não só os diversos aspetos relativos à produção oral na língua alvo, nomeadamente o vocabulário relativo à temática, a correção linguística e a pronúncia, mas também a interação, na turma do 10<sup>a</sup>IR, na qual os alunos deviam explicar quais os benefícios de aprender a língua inglesa no mundo atual e as melhores estratégias para ter sucesso na aprendizagem, foi de salientar que dos 22 alunos que se encontravam presentes, 7 revelaram problemas de correção linguística e 12 de pronúncia, sendo que se tornava extremamente complexo compreender 6 alunos. Além disso, somente dois alunos conseguiram falar sem recorrer a um suporte escrito, sendo que quase toda a turma leu os apontamentos que tinha produzido durante a preparação da prova. Apenas 3 dos 22 alunos da turma mostraram uma boa compreensão e um maior à vontade quando solicitados a interagir com a professora, algo que não ocorreu com os restantes elementos da turma.

Na turma do 9<sup>o</sup>D, cuja prova correspondia à apresentação de uma personalidade francófona, alguns alunos realizaram uma apresentação que projetaram como suporte da avaliação oral. Dos 22 alunos que realizaram a prova, 14 recorreram ao suporte escrito durante a produção oral sendo que quatro o fizeram constantemente. 14 alunos revelaram bastantes problemas ao nível da correção linguística, 21 de pronúncia sendo que 4 tiveram grande dificuldade em conseguir passar a mensagem da apresentação. Após a apresentação, a professora Odete Pinho colocou algumas questões a cada aluno com o objetivo de perceber se o aluno era capaz de interagir na língua alvo. Contudo, apesar de apenas dois alunos terem tido dificuldades em compreender as questões que lhes foram

colocadas, grande parte dos alunos respondia através de respostas extremamente curtas usando “oui” ou “non”, ou tinha recurso à língua materna, e até inglesa, para responder às questões colocadas, sendo que apenas dois alunos responderam de forma completa, ou seja, justificando a escolha da personalidade tendo recurso à língua francesa.

Graças a esta recolha de informação, foi possível identificar a área mais problemática no seio das turmas de estágio que seria, consequentemente, a área de intervenção neste processo de investigação-ação. Desta forma, foi possível concluir que a competência de língua estrangeira, - que representa a maior dificuldade para as turmas de estágio -, era a competência de interação oral.

#### *1.4.3. Grelha de observação*

Após a identificação inicial da competência cuja dificuldade parecia mais evidente, foi aplicada uma grelha de observação relativa à interação oral, fornecida pelos professores de *Iniciação à Prática Profissional em Inglês* e adaptada do trabalho de Joanna Nijakowska, no contexto da sala de aula (**anexo 3**) para identificar padrões recorrentes que poderiam influenciar o comportamento dos aprendentes. Foram preenchidas duas grelhas pela professora estagiária, nas duas turmas que apresentavam mais dificuldades, durante um intervalo de 100 minutos lecionado pelas professoras orientadoras, sendo que não havia qualquer planificação ou preparação relativa às intervenções dos alunos.

De acordo com a grelha de observação relativa aos diferentes tipos de interação (nomeadamente a interação professor-turma, aluno-turma, professor-aluno com a turma a ouvir, professor-aluno em privado, aluno-professor com a turma a ouvir, aluno-professor em privado, aluno-aluno com a turma a ouvir, aluno-aluno em pares, interação em grupos, alunos em movimento a interagir entre si ou silêncio) preenchida durante uma aula da turma de Inglês do 10º IR, saliente-se que o padrão de interação mais recorrente foi a interação entre professor e a turma, contando esta dez dos vinte intervalos temporais registados. Seguidamente, o padrão mais selecionado foi a interação aberta entre um aluno e o professor, e entre um aluno e a turma. A interação entre alunos em pares foi registada apenas três ocorrências. Assim sendo, é possível concluir que se trata de uma interação essencialmente centrada no professor, proporcionando poucas oportunidades para o desenvolvimento das competências de interação e de produção oral.

O fenómeno repetiu-se igualmente nas aulas de Francês. Após o preenchimento da mesma grelha relativa aos padrões de interação na turma do 9ºD, num conjunto de vinte intervalos, onze corresponderam à interação entre o docente e a turma. Além disso, houve um registo de interação entre um estudante e a turma, três entre o professor e um aluno, três entre um aluno e o professor com a turma a ouvir, e dois entre dois alunos, pois estavam a trabalhar em pares. Mais uma vez, trata-se de um tipo de interação em torno sobretudo do professor apesar de, nesta aula em específico, ter havido a oportunidade para os alunos trabalharem em pares.

Graças ao preenchimento da grelha, tentou-se contrariar o padrão mais recorrente de interação, a interação entre o docente e a turma, centrando-a no aluno através da realização de atividades em grupo.

#### *1.4.4. Conceção, aplicação e análise do questionário*

O outro método de recolha de dados adotado para corroborar e delimitar a área de intervenção correspondeu à aplicação de um questionário (**anexo 1**) nas quatro turmas de estágio, o que possibilitou igualmente a definição das turmas escolhidas para a implementação do projeto de investigação-ação. A utilização deste método de recolha de dados deve-se sobretudo ao facto de que um questionário “allow a large range of information to be collected fairly quickly” (*ibidem*), permitindo, igualmente, que a informação seja analisada de forma objetiva e eficaz.

O questionário aplicado nas quatro turmas, a uma amostra de 85 pessoas, foi elaborado criteriosamente com a ajuda das orientadoras de estágio e dos supervisores da FLUP.

O documento composto por cinco partes, aplicado na última semana de aulas do primeiro trimestre, pretendeu recolher dados relativos à relação dos aprendentes com a língua estrangeira, ao percurso de aprendizagem dessa língua, à oralidade e às atividades preferidas dos alunos, no que ao desenvolvimento dessa competência diz respeito. O questionário insere essencialmente questões de resposta fechada, incluindo uma questão escalar, questões de listagem e uma resposta ordenada, bem como duas questões semiabertas. Visto o método utilizado neste estudo ser quantitativo, devido à simplicidade e à clareza do tratamento de informação, as respostas fechadas facilitam a tarefa de análise dos dados, pois reduzem substancialmente o tempo exigido para a análise, acelerando

esse processo. Durante o processo de redação das perguntas, houve uma tentativa de selecionar questões diretas, específicas e objetivas, que se adequassem ao estudo, interrogando-me constantemente sobre a pertinência dos itens e evitando criar questões que fossem ambíguas, logo passíveis de levantar várias interpretações. Além disso, durante a concepção do questionário, refleti sobre a codificação das variáveis da análise dos dados, com o objetivo de facilitar este processo pois segundo Bell (2004), “É na altura da concepção, e não depois de todos os questionários terem sido devolvidos, que é necessário refletir sobre a forma como as respostas serão analisadas”.

O questionário foi sujeito a um pré-teste que envolveu três alunos das turmas do 8ºA e do 8ºC, pois representam as idades mais jovens da amostra, logo, o grupo que poderia apresentar mais dificuldades no preenchimento do mesmo. Visto que o documento foi preenchido sem qualquer problema pela amostra-teste, foi rapidamente aplicado à amostra selecionada.

O questionário está organizado em função de métodos quantitativos, que têm por base a rigorosa análise numérica e meramente quantitativa dos dados recolhidos, obrigando a um total distanciamento entre investigadores e investigados, não permitindo espaço a análises subjetivas. Estes dados, posteriormente tratados num programa de estatística – *SPSS versão 22.0*, assim como todos os dados recolhidos ao longo do projeto, permitiram a obtenção de resultados decisivos e de extrema importância para o projeto a desenvolver, sobretudo no que respeita a revalidação das turmas com mais dificuldades, as necessidades e preferências dos alunos assim como as estratégias a adotar.

Em geral, os aprendentes que constituíram a amostra do questionário, 51,8% dos quais referentes a Francês enquanto 48,2% representam a amostra da língua inglesa, demonstraram uma boa relação com a aprendizagem da língua estrangeira sendo que 42,4% dos alunos da amostra afirmam gostar muito de aprender a língua estrangeira, e 36,5% referem gostar de aprender a língua.

Na pergunta relativa à importância que os alunos atribuíam a cada uma das competências de língua estrangeira, salienta-se a escolha dos alunos das turmas do 9ºD e do 10ºIR que demonstraram um grande interesse pela competência de produção oral, afirmando que se tratava da competência de língua mais importante com 72,7% e 66,7% respetivamente.

A pergunta seguinte correspondeu à dificuldade que os alunos atribuíam a cada uma das competências de língua. Mais uma vez as respostas dos alunos revelaram-se cruciais para a escolha das turmas para implementação do projeto de investigação-ação.

		Competência da língua mais difícil				Total
		Escrever	Falar	Ler	Ouvir	
Turma	8ºB	5	7	0	4	16
	9ºD	6	14	0	2	22
	9ºE	7	5	2	4	18
	10ºIR	6	18	1	2	27
Total		24	44	3	12	83

*Tabela 1: Competência de língua mais difícil por turma*

Como se tinha vindo a registar através da observação direta e da avaliação oral das turmas de estágio, há que salientar que as turmas do 9º D e de 10º IR revelam grandes dificuldades relativamente a esta competência fundamental de língua estrangeira.

Para além de se ter de entender as turmas que apresentavam dificuldades nesta competência, houve também que perceber a razão por que este problema se registava. Por conseguinte, a próxima questão do questionário referia-se aos motivos por que os alunos não participavam com o intuito de se tentar ultrapassar essas limitações. Estas foram as opções mais selecionadas pela amostra no seu conjunto:

		Frequência	Percentagem
Válido	Selecionada	53	62,4
	Não selecionada	32	37,6
	Total	85	100,0

*Tabela 2: Motivos para a falta de participação oral – O meu nível não é muito bom e tenho receio de participar*

		Frequência	Percentagem
Válido	Selecionada	40	47,1
	Não selecionada	45	52,9
	Total	85	100,0

*Tabela 3:: Motivos para a falta de participação oral – Não tenho uma boa pronúncia*



Através da análise desta questão, fica claro que os alunos alimentam uma imagem bastante negativa e limitada das suas capacidades, e que são bastante críticos relativamente ao seu nível de língua (62,4%) e à sua pronúncia (47,1%). Este aspeto fez-se sentir durante o processo observação das turmas. Em efeito, notava-se um grande receio e falta de autoconfiança, o que levava grande parte dos alunos a não participar no contexto da sala de aula. Como mencionado anteriormente, este aspeto estava presente sobretudo nas turmas de 9ºD e do 10ºIR, e o questionário permitiu corroborar o processo de observação.

		Não tenho uma boa pronúncia		Total
		Selecionada	Não selecionada	
Turma	8ºB	6	11	17
	9ºD	13	9	22
	9ºE	12	7	19
	10ºIR	17	10	27
Total		48	37	85

*Tabela 4: Motivos para a falta de participação por turma – Não tenho uma boa pronúncia*

Contudo, foi necessário perceber como seria possível ultrapassar o mal-estar e a falta de vontade dos aprendentes. Logo, procedeu-se à identificação do tipo de atividades que permitiriam melhorar e estimular a participação dos alunos de acordo com as suas preferências e com base na investigação realizada até à data. Na última questão, foram propostas múltiplas atividades com vista a promover a participação oral dos alunos, e pedido aos alunos que selecionassem as suas preferidas e que levariam a um maior grau de participação oral.

Nesta questão, no seio da amostra selecionada, destacaram-se três opções essenciais nomeadamente a interação em pares ou em pequenos grupos selecionada por 56,5% da amostra, as atividades autênticas e com utilidade na vida real com 63,5% de adesão e, finalmente, 64,7% dos alunos selecionaram as atividades envolvendo suportes audiovisuais.

Todavia, visto que cada turma revela dinâmicas de trabalho e preferências distintas, tornou-se relevante compreender as opções mais selecionadas no seio de cada turma através do processo de análise de dados, para que a intervenção fosse a mais

adequada possível às características das turmas escolhidas. Assim sendo, nas turmas do 9ºD e do 10ºIR, as opções mais selecionadas foram as atividades de interação oral em pares ou pequenos grupos, com 77,3% e 51,9% respectivamente, e as atividades autênticas e com utilidade na vida real, selecionada por 81,8% e 66,7% dos aprendentes de cada turma respectivamente.

Consequentemente, mediante a análise dos questionários, foi possível delimitar as estratégias a implementar no contexto da sala de aula, de acordo com o gosto e as preferências dos aprendentes, permitindo, desta forma, aumentar a sua participação, através da promoção do seu envolvimento e motivação.

### *1.5. Turmas e estratégias selecionadas para o projeto de investigação-ação*

Graças à observação que decorreu durante o ciclo 0 do projeto de investigação-ação, foi possível selecionar as turmas que apresentavam mais dificuldades na área problemática, assim como uma maior necessidade ou vontade de as ultrapassar, e delimitar algumas estratégias que representariam a base do projeto.

A turma de Inglês selecionada, o 10ºIR, é formada por 29 alunos, sendo que 21 são do sexo feminino e 8 são do sexo masculino. A turma encerra enormes disparidades relativamente ao nível dos alunos, visto que alguns são extremamente promissores com um ótimo nível de oralidade e de escrita e outros têm um nível de língua oral e escrita extremamente abaixo do nível exigido no 10º ano. Relativamente à participação, dois alunos são constantemente ativos e intervêm de forma espontânea em todas as aulas. A maioria dos alunos evidencia alguma insegurança e receio de participar oralmente. Existem, contudo, alguns alunos com um bom nível de língua que participam apenas quando solicitados. Relativamente ao comportamento, esta turma tem um elevado número de alunos muito conversadores, o que a torna, por vezes, difícil de controlar. Todavia, os alunos são extremamente simpáticos e revelam vontade de aprender. Relativamente ao teste escrito de primeiro período, apenas quatro alunos da turma tiveram a necessidade de realizar um exame de recuperação do primeiro módulo.

Respeitante à turma de Francês, o 9ºD, a sua composição é de 23 alunos, 9 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, sendo que dois alunos com necessidades educativas especiais (NEE) apresentam, por vezes, dificuldades ao acompanhar o decorrer normal das aulas. Adicionalmente, sete alunos beneficiam de um Plano de

Acompanhamento Pedagógico (PAP), devido às dificuldades que apresentam. O comportamento dos alunos da turma revela-se, no geral, bastante apropriado ao contexto da sala de aula. Contudo, por vezes, alguns alunos são bastante conversadores. Esta turma, inicialmente muito lenta na realização das atividades na sala de aula, demonstrou ao longo do ano uma evolução considerável. Comparativamente aos resultados do teste diagnóstico inicial, é de salientar os resultados do teste escrito do primeiro período, unicamente positivos, refletindo, desta forma, a evolução que a turma demonstrou ao longo do ano.

Com base na observação e na análise dos dados recolhidos, investiu-se numa leitura atenta e crítica da literatura referente à interação e à abordagem por tarefas, visto que se trata da abordagem que mais se aproxima de uma das opções maioritariamente selecionada pelos aprendentes “as atividades autênticas e com utilidade na vida real”, com o objetivo de compreender se havia uma correspondência direta entre ambas, e se a sua implementação no contexto de sala de aula de língua estrangeira se revelava pertinente. Assim sendo, formulou-se a questão que orientou todo o projeto de investigação-ação: “Pode a implementação da abordagem por tarefas promover a interação oral em sala de aula de língua estrangeira?”.

## Capítulo 2: Enquadramento teórico

O presente capítulo corresponde à síntese da investigação realizada no decorrer do projeto de investigação-ação e que constitui a fundamentação teórica das estratégias desenvolvidas no contexto das aulas lecionadas pela professora estagiária.

### *2.1.A expressão da oralidade: interação oral*

De acordo com as metodologias mais tradicionais, a competência de produção oral, maioritariamente negligenciada, manifestava-se através da repetição do que era proferido pelo professor, assim como da reprodução de diálogos memorizados. Esta estratégia prevaleceu até aos anos 70, durante a adoção da metodologia do audio-linguismo baseada na psicologia behaviorista, desenvolvida por Skinner, que via a linguagem como um tipo de comportamento humano através do reflexo condicionado estímulo-resposta-reforço, sendo que a repetição exaustiva levaria à memorização das expressões de língua. Contudo, segundo Myles “curriculum designers and teachers need to recognize that this type of instruction is as likely to result in students learning rote-memorized patterns as in internalizing abstract rules” (*apud* Ellis, 2005: 33) e a criação destes hábitos não permite a aprendizagem de uma língua para a comunicação.

Atualmente, uma língua é considerada como mais do que um conjunto de regras gramaticais e de vocabulário que deve ser memorizado. Trata-se de um instrumento de comunicação e de uma fonte dinâmica de criação de sentido. O aparecimento da metodologia comunicativa durante a década de 70 proporcionou uma nova perceção da língua como um conjunto de competências assim como dos programas e das metodologias, continuando, atualmente, a influenciar os métodos do ensino relativos à oralidade. Assim sendo, programas essencialmente gramaticais e baseados na competência da produção escrita tornaram-se comunicativos, promovendo o desenvolvimento da fluência e da competência comunicativa através de tarefas que visam uma comunicação real, apesar da proficiência, por vezes, limitada dos alunos. A competência comunicativa, conceito desenvolvido por Hymes, aparece em oposição à competência linguística defendida por Chomsky que afirma que um indivíduo nasce com uma capacidade inata para falar corretamente uma língua e desenvolve essa competência, excluindo parte da sua experiência linguística desviante ou agramatical, se crescer num

ambiente linguístico apropriado. A competência comunicativa de Hymes é mais inclusiva pois “...a normal child acquires knowledge of sentences not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others.” (Hymes, 1972: 277). Logo, a competência comunicativa engloba quatro competências distintas, a linguística, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica, que devem ser respeitadas no ensino de uma língua.

O domínio da competência de produção oral é atualmente uma prioridade para alunos e professores de língua estrangeira, e é uma das competências de a desenvolver de acordo com os programas de línguas estrangeiras em Portugal, inspirados no *Quadro Europeu Comum de Referência das Línguas* (QECRL). Conscientes da importância desta competência, os alunos avaliam frequentemente o sucesso da aprendizagem de uma língua estrangeira baseando-se na evolução da proficiência oral.

Diferentes operações cognitivas são mobilizadas aquando da produção do discurso, segundo o psicolinguista Levelt, incluindo a conceptualização (tipo de discurso, tópico e objetivo), a formulação (escolhas estratégicas ao nível do discurso, sintaxe e vocabulário) e a articulação (o uso dos órgãos responsáveis pela fala para produzir sons). Além disso, é necessário haver uma auto monitorização e uma correção por parte do emissor. Existem dois objetivos principais que levam os emissores a produzir discurso, um objetivo transacional (facilitar a troca de bens, serviços e informação) e interpessoal (relações sociais).

Consequentemente, e segundo Thornbury, “Research – and common sense – suggests that there is a lot more to speaking than the ability to form grammatically correct sentences and then to pronounce them. For a start, speaking is interactive and requires the ability to co-operate in the management of speaking turns” (2005: 4). De acordo com Thornbury, a competência de expressão oral é extremamente complexa e engloba características específicas pois ocorre em tempo real, sem planificação possível, e requer fluência, a capacidade de conseguir identificar as expressões memorizadas e de as aplicar de forma espontânea e irrefletida.

A capacidade de falar uma língua estrangeira constitui, naturalmente, um desafio para os alunos. A ausência de fluência torna-se uma fonte de frustração, de insegurança e

de ansiedade. Thornbury afirma que as reduzidas oportunidades para a prática contribuem para o insuficiente desenvolvimento da fluência, pois esta é a única forma que permite o desenvolvimento da competência de produção oral:

Frequently, training and practice in the skill of interactive real-time talk, with all its attendant discourse features, is relegated to the chat stage at the beginning or end of lessons. It is this lack of genuine speaking opportunities which account for many students' feeling that however much grammar and vocabulary they know, they are insufficiently prepared for speaking in the world beyond the classroom (*idem*: 28).

Logo, apesar dos vários anos de experiência na aprendizagem de línguas estrangeiras, os alunos sentem ainda muita dificuldade em utilizar a linguagem no seu uso mais espontâneo e comunicativo. Para ultrapassar este obstáculo, é necessário adotar estratégias que proporcionem a prática desta competência de forma mais espontânea possível e, segundo Kanmaz, “La compétence en expression orale qui représente l'un des aspects les plus importants de l'acquisition d'une langue étrangère ne s'acquiert bien entendu que dans des situations d'interaction verbale.” (Kanmaz, 2007: 1). Assim sendo, a implementação de situações de interação verbal representa uma ótima oportunidade para desenvolver a oralidade dos aprendentes.

Sendo que a expressão da oralidade associada à interação oral corresponde a um ato comunicativo, é essencial considerar outros fatores que o integram e que condicionam o seu desenvolvimento: os participantes (emissor e recetor) e a situação comunicativa, que tem um papel fundamental pois influencia os intervenientes básicos da comunicação: o contexto, a mensagem, o canal e o código. Logo, contrariamente à simples produção oral, que tem um sentido único, a interação é uma atividade de produção com um sentido duplo, e a troca permite ter uma influência mútua que é exercida pelos emissores e visa a construção conjunta de um discurso cujo sentido é negociado através de um princípio de cooperação. Nunan partilha da mesma opinião “Another basic distinction we can make when considering the development of speaking skills is between monologue and dialogue. The ability to give an uninterrupted oral presentation is quite distinct from interacting with one or more other speakers for transactional and interactional purposes” (1989: 27). Logo, as competências de produção e de interação oral encontram-se separadas nas Metas Curriculares de Inglês relativas ao Ensino Básico (Bravo *et al.*, 2015: 8-10).

De acordo com Kramsch na sua definição de competência interativa (1986: 367):

Whether it is a face-to-face interaction between two or several speakers, or the interaction between a reader and a written text, successful interaction presupposes not only a shared knowledge of the world, the reference to a common external context of communication, but also the construction of a shared internal context or "sphere of inter-subjectivity" that is built through the collaborative efforts of the interactional partners

Assim sendo, relativamente à interação oral, importa salientar os diferentes estilos ou registos, que se devem adequar às circunstâncias da interação (papéis e estatuto dos participantes). Visto a interação ser algo que se faz cara a cara e em tempo real, integra mais redundância textual, o uso de expressões fixas, elementos linguísticos (conhecimento dos atos de discurso, de gramática, de vocabulário e de fonologia) e extralinguísticos (conhecimento sociocultural, contextual, do tópico e dos recetores).

Relativamente à aquisição da linguagem, coexistem duas teorias essenciais: a inatista e a interacionista. Inatistas, incluindo Krashen, acreditam que os mecanismos internos combinados com a exposição ao *comprehensible input*, *input* ligeiramente mais complexo do que o nível linguístico do aprendendo, proporcionam a aquisição da linguagem de forma natural. Para que tal aconteça, os alunos utilizam a competência linguística adquirida anteriormente combinando-a com o seu conhecimento do mundo de modo a decodificar as mensagens que recebem e que ainda não são capazes de proferir. Esta teoria tem implicações diretas no ensino de uma língua estrangeira, nomeadamente a crença de que a instrução deve ser rica em *input* para que haja um desenvolvimento progressivo da aquisição da língua. Por sua vez, os interacionistas acreditam que a língua é uma atividade cultural, aprendida através da interação com o outro. Logo, há uma impossibilidade de separar a língua dos locutores, sem os quais não existe sentido. Vygotsky representa a base da visão interacionista da aquisição da linguagem referente à zona de desenvolvimento próximo. Segundo Vygotsky, o homem é um ser social, complexo, moldado pelas diferentes interações nas quais participa. A aprendizagem, de acordo com a perspetiva sociocultural, é um fenómeno social que requer atividade e interatividade. Logo, “Pour le développement de la compétence à communiquer verbalement, l’interaction est fondatrice et constitutive: l’enfant agit et interagit avant de parler” (Arditty & Vasseur, 1999: 10).

Apesar de aparentemente distintas, as teorias de Vygotsky e de Krashen partilham elementos cruciais : a aquisição da língua ocorre durante a interação na língua alvo e o conceito de *comprehensible input* é fundamental no seio das duas teorias.

Consequentemente, no contexto da sala de aula, “La pratique et l’acquisition d’une langue étrangère sont impossibles sans partenaires” (*idem*: 9) visto que, é durante o curso da interação social que esses processos ocorrem.

Long emitiu e elaborou a hipótese da interação (*interaction hypothesis*), promovendo a continuidade da teoria interacionista da aquisição da linguagem. De acordo com Long, a interação “facilitates language acquisition because it connects input (what learners hear and read); internal learner capacities, particularly selective attention; and output (what learners produce) in productive ways” (1996: 451-452).

Ellis (2005: 40) acredita na importância do “comprehensible input” de Krashen mas sobretudo nas estratégias utilizadas pelo emissor para o tornar compreensível, como a interação modificada e a negociação de sentido : “interaction fosters acquisition when a communication problem arises and learners are engaged in negotiating for meaning. The interactional modifications arising help to make input comprehensible, provide corrective feedback, and push learners to modify their own output in uptake”.

Mediante estas propostas científicas e didáticas, o conceito de sala de aula, local de ensino e aprendizagem, tem vindo a alterar-se significativamente ao longo dos anos. O desenvolvimento da investigação sobre a interação possibilitou a perceção da sala de aula enquanto lugar socializado onde se estabelecem trocas ativas entre os atores que a constituem. Numa sala de aula de língua estrangeira, existem essencialmente dois tipos de interação, interação entre o docente e os aprendentes, e interação entre os alunos (pares, grupos, entre grupos, um aluno com a turma, etc.). Contudo, se o ato da interação oral leva à construção comum de sentido pela implementação de um contexto mental coletivo, fundando-se na origem dos locutores e na sua proximidade, tal significa que, para além das estratégias de produção e de receção, existem estratégias comunicativas específicas próprias à interação e centradas na gestão do seu processo, nomeadamente a verificação da compreensão, os pedidos de esclarecimento, a reformulação e até aspetos não-verbais, como gestos e mímicas, que devem ser consideradas no contexto de sala de aula.

Atualmente, no contexto da sala de aula as representações, as expectativas e as funções dos intervenientes não são as mesmas:

L’accent n’est plus mis sur les seuls actes d’enseignement, l’interaction dans sa dimension collective, sur le groupe d’apprenants et sur le déroulement de leurs échanges a voulu reconnaître l’intérêt des approches qui luttent pour que ne s’installent pas des pratiques purement



communicationnelles instantanées au sens étroit du terme, et où les activités de classe ne sont qu'un succédané des pratiques sociales de référence, traduites en une suite de tâches globalement simulatives, par rapport auxquelles la valeur de la langue ne serait qu'instrumentale. Bien conçue, cette articulation devrait permettre de conférer à l'apprenant, devenu acteur social, usager de la langue, une meilleure efficacité et une plus grande autonomie. (Ghazala, 2009: 67).

Professores e manuais têm vindo a implementar diversas abordagens que visam o desenvolvimento da interação oral na sala de aula. O ensino mais tradicional inclui um grande número de discrepâncias fundamentais entre a expressão oral dos nativos e o tratamento desta na aula de língua estrangeira, nomeadamente no que respeita à forma, conteúdo, motivos, finalidades, participantes e o modo de comunicação. Contrariamente às crenças da época, as manifestações da oralidade dos nativos nem sempre consistem em frases completas e gramaticais, mas incluem falhas e elipses, um aspeto que contrasta com estruturação perfeccionista da linguagem muitas vezes apresentada nos livros didáticos de língua estrangeira. Além disso, é necessário perceber que um locutor nativo expressa as suas ideias focando-se essencialmente no conteúdo e não tanto na forma da mensagem, devido à intenção real que o leva a produzir discurso. Este aspeto fundamental é o que diferencia as circunstâncias de uma aula tradicional da realidade, visto que o tema e o conteúdo da comunicação são maioritariamente impostos pelo professor de língua estrangeira. Além disso, é importante salientar que (Brown e Yule, 1983: 19-20):

... the teacher should realise that simply training the student to produce short turns will not automatically yield a student who can perform satisfactorily in long turns. It must surely be clear that students who are only capable of producing short turns are going to experience a lot of frustration when they try to speak the foreign language.

Com vista a colmatar as muitas lacunas associadas ao desenvolvimento da competência da interação oral em aula de língua estrangeira, é necessário tentar perceber quais os tipos de atividades à disposição do professor para esse efeito. Relativamente às possíveis abordagens a adotar no contexto de sala de aula para a promoção dessa competência, Richards afirma que:

teachers and textbooks make use of a variety of approaches, ranging from direct approaches focusing on specific features of oral interaction (for example: turn-taking, topic management, and questioning strategies) to indirect approaches that create conditions for oral interaction through group work, task work, and other strategies (2008: 19).

As abordagens indiretas parecem proporcionar um maior desenvolvimento da competência de interação oral, pois visam uma interação mais espontânea e próxima das

intenções que levariam os alunos a participar fora do contexto de sala de aula. No respeitante às abordagens indiretas, o nível de correção linguística vê-se frequentemente apontado como o ponto fraco da implementação das tarefas comunicativas. Durante a realização das tarefas comunicativas, os alunos negociam o sentido, implementando estratégias comunicativas como a verificação da compreensão e pedidos de esclarecimento, processo que permite uma modificação gradual da produção oral dos alunos, aproximando-a da língua alvo. Contudo, e apesar do otimismo, as tarefas comunicativas promovem o desenvolvimento da fluência deixando, por vezes, a correção linguística para segundo plano.

Porém as competências de correção linguística e de fluência não são opostas, mas complementares e vários métodos podem ser utilizados com vista promover simultaneamente o desenvolvimento da fluência e da correção linguística incluindo “a cycle of activities with task work using a sequence of activities in a lesson. These activities create interaction mediated by a task and then build language awareness and language development around task performance.” (*idem*: 33). Logo, “To provide opportunities for students to attend to and perform pragmatic meaning, a task-based (or, at least, a task-supported) approach to language teaching is required.” (Ellis, 2005: 34). Assim sendo, a abordagem selecionada para promover a competência de interação oral no decorrer do presente projeto de investigação-ação é a abordagem por tarefas.

## 2.2 A abordagem por tarefas

### 2.2.1. A abordagem por tarefas ao longo da história

No final do século XIX, Dewey desenvolve uma pedagogia baseada no projeto e na ação “learning by doing”. Ele cria uma escola laboratório, promovendo a prática acima de tudo, diminuindo a separação entre vida e educação assim como a centralidade do professor, onde o aluno aprende ao agir. Segundo Samuda e Bygate (2008: 19), “by 1913 Dewey was arguing that classroom learning needed to be focused and shaped so that it met the personally held interests that pupils brought with them, and the ends that they held in sight”. Esta pedagogia defende a ligação da aprendizagem às experiências pessoais do aluno e contém as características essenciais da abordagem por tarefas.

Em 1923, Piaget adota o construtivismo como teoria de aprendizagem. Esta teoria defende que o saber é construído. Logo, a aprendizagem é desenvolvida em torno de um sujeito ativo, que edifica de forma autónoma os novos conhecimentos. Já em 1924, Freinet é o precursor das pedagogias ativas, promovendo uma aproximação entre a escola e o quotidiano dos alunos. Segundo ele, o saber deriva de uma inteligência social, de uma coação. A sua pedagogia passa pela construção coletiva de um jornal. A turma é organizada de acordo com o princípio de cooperação e os saberes são elaborados através da redação desse jornal. Trata-se de uma abordagem por tarefas visto que os alunos agem em conjunto com vista à produção de uma tarefa final (o jornal), estruturando desta forma múltiplos saberes.

A *abordagem por tarefas*, como é conhecida atualmente, tem a sua origem nos anos 70, período durante o qual se destacou a importância de uma articulação entre o ensino da gramática e do sentido em língua estrangeira. Prabhu iniciou esta abordagem em turmas do ensino secundário em Bangalore, na Índia. Desde então, a abordagem por tarefas tem vindo a ser reconhecida e discutida no âmbito do ensino das línguas estrangeiras e da investigação no domínio da SLA (Second Language Acquisition). Alguns dos seus defensores, como Jane Willis, acreditam que esta abordagem deriva da metodologia comunicativa, a principal abordagem no ensino de línguas estrangeiras desenvolvida desde os anos 70, pois as duas abordagens partilham diversos princípios. A partir da década de 80, os conceitos de “tarefa” e de “abordagem por tarefas” substituíram termos incluindo “atividade comunicativa” (QECRL, 2001: 37):

A comunicação e a aprendizagem envolvem a realização de tarefas que não são unicamente linguísticas, mesmo se implicam actividades linguísticas e fazem apelo à competência comunicativa do sujeito. Dado que não são nem rotineiras nem automatizadas, estas tarefas exigem, por parte do sujeito, o uso de estratégias na comunicação e na aprendizagem. Na medida em que a sua realização envolve actividades linguísticas, estas tarefas requerem o processamento (pela recepção, produção, interacção, mediação) de textos orais e escritos.

### *2.2.2. O que é a abordagem por tarefas?*

O QECRL foi elaborado em 2001 pelo Conselho da Europa. O QECRL constitui uma alteração dos objetivos e das metodologias de ensino, e o seu objetivo é o de fornecer uma base comum para a aprendizagem de línguas na Europa, visando a estabilidade e a união europeias.

Ele propõe vários pontos de reflexão abrangendo quatro inovações, incluindo a escala global dos níveis comuns de referência (seis níveis A1 – C2), as cinco atividades de língua baseadas na receção, produção, interação e mediação (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral contínua, produção oral interativa e produção escrita), as componentes da competência comunicativa: linguística (saber e saber-fazer relativo ao léxico, à sintaxe e à fonologia), sociolinguística (próxima da sociocultural: marcas de relações sociais, regras de educação, expressões populares, dialetos e pronúncias) e pragmática (escolha de estratégias discursivas para atingir um objetivo preciso) e, finalmente, a abordagem por tarefas e o conceito e tarefa (QECRL, 2001: 29):

A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado.

Para o Conselho da Europa, as actividades linguísticas que o aprendente deve dominar inscrevem-se em acções no contexto social que lhes proferem o seu pleno significado. O QECRL insiste num “agir em grupo”, que se traduz em coações com uma finalidade coletiva. Trata-se de uma finalidade real e não simulada que os alunos devem atingir coletivamente. As actividades de língua abordadas devem estar ao serviço das trocas e ter um sentido claro. Este tipo de aprendizagem é um catalisador de motivação no aprendendo: ele está completamente interessado e é ator na sua prática da língua, encontrando um objetivo concreto.

A finalidade é salientar o aprender a agir e o agir para aprender, sendo que o principal inimigo é a passividade dos alunos, que assumem um papel central na abordagem por tarefas. Assim sendo, a abordagem redefine o estatuto do aprendendo, que se transforma num ator social, e as tarefas que ele deve realizar. A abordagem por tarefas representa as preocupações das nações em formar atores sociais capazes de trabalhar de forma colaborativa sobre projetos a longo termo com parceiros estrangeiros, aproximando o ensino das línguas de objetivos sociais e políticos específicos segundo determinados períodos (Puren, 2009a: 4).

Esta abordagem é centrada e desenvolve-se em torno de uma tarefa principal. O QECRL define a tarefa como uma ação realizada por um ou mais sujeitos que mobilizam saberes, saber-estar e saber fazer para atingir um determinado objetivo. A tarefa é, desde logo, incorporada numa ação, mas engloba igualmente um conjunto de ações finalizadas (micro tarefas), que podem exigir diferentes atividades de língua. É no âmbito destas tarefas que se encontram as diferentes particularidades da língua desencadeadas pela ação. A primeira é relativa às competências linguísticas adquiridas pela ação com a substituição das aulas gramaticais, focadas na forma pela aprendizagem das regras gramaticais no contexto. A segunda corresponde às competências gerais ligadas ao saber-estar desenvolvidas no contexto da ação, nomeadamente o domínio dos gestos apropriados. A terceira diz respeito às competências sociolinguísticas que por vezes se adequam à cultura da língua estrangeira. Finalmente, a última singularidade é relativa às competências pragmáticas ligadas ao trabalho cognitivo implícito.

Múltiplos autores têm vindo a refletir sobre o conceito de tarefa. Long sugere que uma tarefa é algo que é realizado no quotidiano (1985: 89):

A piece of work undertaken for oneself or for other, freely or for some reward. Thus examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, borrowing a library book, taking a driving test, typing a letter, weighing a patient, sorting letters, making a hotel reservation, writing a cheque, finding a street destination and helping someone across the road. In other words, by 'task' is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play and in between.

Segundo Ellis, uma tarefa é algo extremamente complexo e que pode envolver múltiplas competências simultaneamente (2003: 16):

A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills and also various cognitive progresses.

Por sua vez, Nunan faz a separação entre tarefas do quotidiano e tarefas pedagógicas: “(...) target tasks, as the name implies, refer to uses of language in the world beyond the classroom; pedagogical tasks are those that occur in the classroom” (2004: 1). Contudo, as tarefas que decorrem no contexto da sala de aula podem ser legitimadas através de uma fundamentação que as aproxima de “real-world” ou de tarefas pedagógicas. Segundo Nunan (1989: 40):

Tasks with a real-world rationale require learners to approximate, in class, the sorts of behaviour required of them in the world beyond the classroom. Tasks with a pedagogic rationale, on the other hand, require learners to do things which it is extremely unlikely they would be called upon to do outside of the classroom

Durante o projeto de investigação presentemente descrito, as tarefas propostas visam, sempre que possível, uma aproximação à realidade, principalmente no contexto da turma de Inglês. A autenticidade inerente às tarefas propostas consiste “in carrying out the activities learners are required to practise skills which will be useful in the real world” (*idem*: 60), preparando desta forma os aprendentes para situações que possam decorrer no futuro profissional dos mesmos. Nunan salienta igualmente a distinção entre *focused tasks* e *unfocused tasks*: “A focused task is one in which a particular structure is required in order for the task to be completed. As an unfocused task is one in which the learners are able to use any linguistic resources at their disposal in order to complete the task.” (2004: 94). Os dois tipos de tarefas foram considerados e testados no decorrer do presente projeto com o objetivo de compreender qual proporcionaria um melhor resultado. Nunan defende que uma tarefa é constituída pelos seguintes componentes: “goals, input, activities, teacher role, learner role, settings” (1989: 11).

Willis elaborou uma lista de tarefas (2005: 149-154), nas quais os professores se podem inspirar, incluindo “Listing: brainstorming, ordering and sorting: sequencing and categorizing, comparing: finding similarities, problem solving: analysing and decision making, sharing personal experiences: expressing opinions, creative: project work”.

Richards propôs diversas tipologias de tarefas pedagógicas incluindo “jigsaw tasks, information-gap tasks, problem-solving tasks, decision-making tasks and opinion exchange tasks” (2001: 162) que implicam cooperação e interação entre os participantes, o que permite que cada elemento participe ativamente na realização da tarefa. A adoção

da abordagem por tarefas, não permite apenas um enfoque numa competência de língua específica, uma tarefa envolve diferentes combinações de competências, dependendo do tipo de tarefa adotado. As competências são parte integral do modo de atingir o objetivo da tarefa proposta e durante a realização das tarefas, os processos recetivos e produtivos sobrepõem-se: o interlocutor planifica a sua resposta em função das hipóteses relativas à natureza de um enunciado produzidas por outro interlocutor, do seu sentido e da sua interpretação enquanto trata o enunciado ainda inacabado do mesmo.

### 2.2.3. Estrutura da abordagem por tarefas

Segundo Willis, a estrutura da abordagem por tarefas promove a aquisição da linguagem através de três fases essenciais: a que precede a tarefa (pre-task), a tarefa em si (task cycle) e a pós-tarefa (language focus) (2005: 38).

A primeira fase consiste em fazer um *brainstorming* de vocabulário previamente adquirido pelos alunos através da exploração do tema da aula, evidenciar vocabulário e expressões úteis para a tarefa e, por último, fornecer as instruções da tarefa e verificar se estas foram bem compreendidas. De acordo com Willis, “The pre-task phase introduces the class to the topic and the task, activating topic-related words and phrases” (*idem*: 40). Consequentemente, alguns itens lexicais necessários para a realização da tarefa podem ser introduzidos pelo professor nesta fase.

Na fase seguinte, os alunos participam numa tarefa em grupos, em pares ou individualmente, se a tarefa não for interativa. A tarefa deve ser centrada no aluno e o seu objetivo essencialmente comunicativo, sendo que o sucesso da tarefa, depende da capacidade dos alunos para a negociação de sentido durante a realização da mesma. O foco encontra-se exclusivamente na realização da tarefa e os alunos podem utilizar toda a linguagem que têm à sua disposição e várias competências de língua para a completarem, enquanto o docente se torna num facilitador, ajudando apenas se necessário. Esta fase engloba igualmente um momento de planeamento durante o qual cada grupo prepara um relatório coletivo do trabalho realizado durante a tarefa. O relatório pode ser escrito ou oral. O objetivo deste planeamento é proporcionar aos alunos alguma experiência com o público visto que necessita de um grau apropriado de formalidade e de correção linguística. Após o planeamento, é necessário proceder à apresentação do trabalho ao resto da turma sendo que o professor comenta apenas se

necessário, anotando alguns erros que ocorrem durante a apresentação com vista na fase seguinte.

Finalmente, na última parte da aula, o enfoque na linguagem, o professor faz com que os alunos analisem as formas linguísticas utilizadas durante a tarefa e permite aos alunos a exposição e a prática de estruturas linguísticas específicas. A razão da introdução de nova linguagem após a tarefa, deve-se à crença de que após a realização de uma tarefa sem as expressões necessárias para o decorrer da mesma, os alunos estão mais recetivos às novas formas linguísticas, o que levará a uma aquisição mais fácil. Seguidamente, existe uma fase dedicada à prática do novo vocabulário e/ou das novas expressões que pode ocorrer antes ou durante a fase de análise.

### *2.3. Abordagem por tarefas e interação oral*

A abordagem por tarefas baseia-se na crença de que os estudantes aprendem a comunicar em língua estrangeira ao realizar, em pequenos grupos, tarefas com objetivos específicos próximas do quotidiano na sala de aula, utilizando linguagem necessária para a realização das mesmas. Grande parte da investigação relacionada com a abordagem por tarefas foi motivada pela teoria sociocultural da mente. A visão da aprendizagem como construção social proporcionou os estudos da abordagem por tarefas relativamente ao “scaffolding” e ao diálogo colaborativo, a interação solidária que acontece quando os alunos comunicam entre si. Além disso, as tarefas provocam no aluno um compromisso no seio do grupo e um aumento da motivação, tornando-os mais ativos na sua aprendizagem através de um maior envolvimento na realização das mesmas, envolvimento este que se revelou, desde o desenvolvimento desta abordagem, como um elemento central da mesma “Prabhu (1987) initiated the task-based teaching and learning, based on the concept that effective learning occurs when students are fully engaged in a language task, rather than just learning about language.” (Kidwai, 2014: 91).

Enquanto as metodologias mais recorrentes como a APP (apresentação, prática e produção), com a qual os alunos das turmas selecionadas estão mais familiarizados, consideram que os conteúdos linguísticos devem ser apresentados, ensinados e praticados antes de serem integrados na comunicação, a abordagem por tarefas considera que a aprendizagem de conteúdos linguísticos se afigura mais eficaz através da comunicação e não antes dela. Por conseguinte, a abordagem por tarefas é geralmente considerada a inversão da APP, proporcionando, inicialmente, aos alunos a capacidade de produzir



linguagem através da interação inerente à realização da tarefa enquanto o trabalho sobre a língua ocorre somente no final da sequência a lecionar. Dito isto, Willis defende que na abordagem por tarefas, “Language, then, is the vehicle for attaining task goals, but the emphasis is on meaning and communication, not on producing language forms correctly” (2005: 25).

Apesar de defender que para que ocorra a aquisição há que promover a fluência e um enfoque no sentido fornecendo aos alunos estruturas enquanto comunicam sem apresentação de regras ou das próprias estruturas como objeto da aula, esta abordagem evidencia a necessidade de haver um trabalho sobre a língua relativo aos aspetos mais formais. Segundo esta abordagem, o objetivo principal é que a compreensão da estrutura seja proveniente do aluno e que haja um enfoque na forma quando ocorra algum problema durante a abordagem do sentido, permitindo ao aluno analisar com detalhe a forma como a estrutura foi utilizada. A esse propósito, Schmidt (1994) refere a importância de “noticing the gap in L2 acquisition” e do *feedback* corretivo que permitem a análise de formas linguísticas erradas e a percepção da maneira como elas diferem da forma linguística correta, fornecida posteriormente, promovendo a aquisição da língua. Visto que o enfoque na forma sucede a utilização da linguagem por parte dos alunos, existe um contexto que os ajuda a dar sentido à nova linguagem. Logo, Long e Robinson sugeriram que “task-based teaching affords opportunities for learners to ‘focus-on-form’ in the context of attempts to communicate and that this constitutes the ideal condition for acquisition to occur” (*apud* Ellis, 2005: 6).

Vários teóricos defendem que esta abordagem constitui um prolongamento lógico da metodologia comunicativa, e que o QECRL representa o manual de instruções da metodologia comunicativa. Segundo Nunan, “(...) CLT (communicative language teaching) is a broad, philosophical approach to the language curriculum that draws on theory and research in linguistics, anthropology, psychology and sociology. (...) Task-based language teaching represents a realization of this philosophy at the levels of syllabus design and methodology”. (2004: 10).

Puren não partilha da mesma opinião. De acordo com o autor, a abordagem por tarefas como abordagem de eleição do QECRL do Conselho da Europa representa um avanço significativo relativamente à conceção meramente funcional da comunicação que constitui a fundamentação da metodologia comunicativa (Puren, 2002):

Dans la méthodologie traditionnelle on formait un “lecteur” en le faisant traduire (des documents), dans la méthodologie active on formait un “commentateur” en le faisant parler sur (des documents) ; dans l’AC on formait un “communicateur” en créant des situations langagières pour le faire parler avec (des interlocuteurs) et agir sur (ces mêmes interlocuteurs) ; dans la perspective actionnelle esquissée par le Cadre européen commun de référence (à laquelle je réserverai désormais le sigle “PA”), on se propose de former un “acteur social” ; ce qui impliquera nécessairement, si l’on veut continuer à appliquer le principe fondamental d’homologie entre les fins et les moyens, de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de “co-actions” dans le sens d’actions communes à finalité collective. C’est cette dimension d’enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation, technique de base utilisée dans l’approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants.

Por conseguinte, o aluno é visto como um membro de um grupo social, sendo a sala de aula um local de discurso e de socialização autênticos e não simulados. Assim sendo, “The learning principle underlying the task-based approach is that learners will learn a language best if they engage in activities that have interactional authenticity” (Bachman, 1990) visto este tipo de atividades requerer um uso da língua próximo do seu uso mais natural. Segundo Howatt e Smith (2014: 91):

Teachers need to know whether they are engaging students in practice to cope with the demands of communication in a foreign language, that is, teaching language for communication at some later time (and this ‘weaker version’ has remained the pedagogical norm), or whether they are committed to a view, like Prabhu’s, which gives communication a much ‘stronger’ role in language acquisition in the sense that effective communicative experiences are needed for the successful extension of communicative competence — ‘communicating to learn’ and not just ‘learning to communicate’.

Logo, o objetivo não é apenas ensinar comunicação objetivamente, mas sobretudo proporcionar aos alunos autênticos atos de comunicação, tratando a linguagem como um utensílio e sobrepondo a fluência à correção linguística, que se vê igualmente desenvolvida através da comunicação. De acordo com o QECRL, a implementação de tarefas na sala de aula permite o desenvolvimento dessa competência comunicativa (2001: 218):

As tarefas da sala de aula quer sejam ‘autênticas’, quer essencialmente ‘pedagógicas’, são comunicativas, na medida em que exigem dos aprendentes que compreendam, negoceiem e expressem sentido, de modo a atingir um objectivo comunicativo. Numa tarefa comunicativa, a ênfase é colocada sobre o resultado da execução da tarefa, estando consequentemente o significado no centro do processo, à medida que os aprendentes realizam as suas intenções comunicativas.

Além disso, segundo Willis: “The task objectives ensure there is always a purpose for any reading and note-taking, just as there is always an audience for the speaking and writing. Carrying out a task demands meaningful interaction of some kind.” (2005: 26). Uma vez que, de acordo com o QECRL, as atividades interativas apontam, entre outros, para a conversa informal, as discussões formais e informais, a negociação, o planejamento conjunto e a cooperação com vista a um fim específico, a implementação da abordagem por tarefas aparenta ser uma estratégia extremamente eficaz para a promoção e o desenvolvimento da competência de interação oral visto que “tasks are believed to foster processes of negotiation, modification, rephrasing, and experimentation that are at the heart of second language learning” (Richards & Rodgers, 2001: 228).

Todavia, diferentes tipos de tarefas estimulam diferentes tipos de interação. Alguns tipos de atividade podem ser mais apropriados do que outros para alunos de um determinado nível. Relativamente aos níveis de iniciação a intermediários, as tarefas mais fechadas podem estimular um maior número de modificações de interação. Para além da tipologia de tarefa proposta, a disposição e a organização dos alunos na sala de aula representam igualmente um papel fundamental na promoção da interação oral sendo que “One of the first task studies to be carried out, that by Long, Adams, and Castanos (1976), found that small-group tasks prompt students to use a greater range of language functions than teacher-fronted tasks” (Nunan, 1991). Por conseguinte, os papéis do professor sofrem diversas alterações no seio desta abordagem sendo que “The first is to act as a facilitator of the communicative process, the second is to act as a participant, and the third is to act as an observer and learner” (Nunan, 1989: 87). Além disso, durante a realização da tarefa principal, o professor deve monitorizar o trabalho dos alunos, guiando-os e apoiando-os sempre que se revele necessário. Assim sendo, apesar de todos os benefícios relativos à implementação desta abordagem, nomeadamente no que respeita a interação oral, ela representa um desafio não só para os alunos, pois contraria a postura passiva que por vezes adotam na sala de aula, mas igualmente para os professores, cujos papéis são significativamente modificados.

### **Capítulo 3: Implementação do projeto de investigação-ação: procedimento, análise e interpretação de resultados**

Neste capítulo do relatório de estágio procederei, numa primeira fase, à descrição das estratégias adotadas nas aulas de Francês e de Inglês nos dois ciclos de intervenção. Seguidamente, passarei à análise da grelha de observação (**anexo 4**), desenvolvida pela professora estagiária e preenchida durante a realização das aulas pelas professoras orientadoras, visto que se trata de uma forma eficaz de recolher a informação necessária pois os objetivos do estudo são passíveis de serem observados. A grelha de observação foca-se essencialmente no trabalho colaborativo durante a tarefa (nomeadamente na capacidade de trabalhar em grupo, na autonomia dos alunos e no facto de adotarem a língua alvo durante a mesma), na fase de apresentação do trabalho (focando-se nos problemas de pronúncia e de correção linguística), na frequência de intervenção dos alunos e, para terminar, no tipo de participação (espontânea ou solicitada). Finalmente decorrerá a análise e interpretação dos questionários aplicados no final de cada ciclo de intervenção (**anexos 5 e 6**) com o objetivo de perceber se a implementação da abordagem por tarefas promove a interação oral em sala de aula de língua estrangeira.

#### *3.1. Ciclo I*

O primeiro ciclo da implementação do projeto de investigação-ação decorreu nos dias 5, 7 e 12 de janeiro na turma de Francês e nos dias 21 e 28 de janeiro na turma de Inglês. O primeiro ciclo correspondeu a um intervalo de 150 minutos nas duas línguas, visto que a primeira aula de Inglês, no dia 21, foi de 100 minutos.

O presente ciclo do projeto de investigação-ação não visava a aplicação de um tipo de tarefa em específico, mas a experimentação de diferentes tipos de tarefa de acordo com o nível dos aprendentes e com a matéria a ser estudada no momento da aplicação das mesmas. Contudo, havia uma estratégia comum a ser implementada, a introdução de instruções extremamente detalhadas e de expressões funcionais que permitiriam guiar os alunos e proporcionar-lhes um nível mais elevado de autoconfiança.

### *3.1.1. Descrição e conclusões das aulas de Francês do primeiro ciclo*

#### *3.1.1.1. Descrição das aulas de Francês do primeiro ciclo*

A primeira fase de implementação do projeto de investigação-ação nas aulas de língua francesa decorreu durante três aulas de 50 minutos. “Les inventions françaises” foi a temática da aula que se inseriu no contexto da unidade intitulada “Sciences et Technologies”. Os dois objetivos principais desta sequência de aulas corresponderam à introdução das invenções francesas e a promoção da interação oral no seio da turma. A temática da aula foi introduzida através da pergunta “Dites-moi, quels sont les appareils technologiques les plus utilisés au quotidien?”, com o objetivo de permitir aos aprendentes de perceberem que um grande número dos dispositivos que utilizam no quotidiano corresponde a invenções francesas, algo que lhes era completamente desconhecido. Seguidamente foram exibidas imagens de invenções francesas no seu formato original, que os alunos necessitaram de identificar e legendar, pois este vocabulário seria de grande importância para a realização da tarefa, e tentar descobrir qual o ano de criação das invenções, algo de que iriam necessitar na tarefa final e que representava algumas dificuldades para os alunos.

Ainda na primeira aula foi projetado um vídeo sobre os irmãos Lumière, um documento autêntico, e durante a visualização solicitou-se aos alunos que preenchessem uma pequena ficha que permitiu, mais uma vez, não só proporcionar um objetivo à visualização, mas sobretudo, introduzir mais vocabulário crucial para a tarefa final. Desta forma, a primeira aula da sequência correspondeu à fase de pré-tarefa.

Na segunda aula de 50 minutos, foi projetado um poster, desenvolvido pela professora estagiária sobre o TGV (Train Grande Vitesse), documento que serviu de modelo para a tarefa a realizar pelos alunos. Os alunos tiveram de tentar perceber quais as características essenciais de um cartaz antes da introdução da tarefa, a qual consistiu na realização de um poster em grupo sobre uma invenção francesa. Cada grupo recebeu uma ficha que descrevia, de forma extremamente detalhada, as instruções da tarefa e que introduzia vocabulário essencial para a apresentação final de cada cartaz, incluindo expressões para formular a opinião e argumentação. Para a realização da tarefa, a professora estagiária entregou a cada grupo um texto sobre a invenção a apresentar cuja informação deveria ser selecionada pelos elementos do grupo e um dicionário como

ferramenta de apoio em caso de dificuldade. Assim sendo, a segunda aula foi dedicada, na sua totalidade, à realização da tarefa (**anexo 7**) e à preparação das apresentações.

Na última parte da aula, decorreram as apresentações, cada grupo tendo não só de mostrar o trabalho realizado, mas igualmente de promover a importância da invenção que lhe foi atribuída. Foi neste momento que os alunos necessitaram de utilizar as expressões fornecidas pela professora estagiária. Depois da apresentação de cada grupo, foi pedido aos outros elementos da turma que comentassem não só o conteúdo e a estética de cada cartaz, mas também a postura do grupo. Este momento revelou-se muito benéfico para as posteriores apresentações orais dos alunos, pois houve uma excelente troca de ideias e o desenvolvimento do pensamento crítico de alguns alunos. Após as apresentações e a interação que decorreu simultaneamente, procedeu-se à fase de pós-tarefa na qual algumas expressões proferidas pelos alunos foram analisadas e corrigidas coletivamente.

#### *3.1.1.2. Análise da grelha de observação*

De acordo com análise da grelha de observação, desenvolvida e preenchida pela professora estagiária e pela professora orientadora Odete Pinho e aplicada nesta aula, apenas três dos vinte e três alunos da turma revelaram algumas dificuldades ao trabalhar de forma colaborativa, o que se revelou extremamente positivo, pois não é um tipo de atividade habitual nas aulas de Francês. Contudo, e como era expectável, foi de salientar o fato de a língua francesa não ter sido utilizada como instrumento de comunicação pelos alunos da turma durante a realização da tarefa. Note-se a autonomia demonstrada por alguns alunos, que não só não solicitaram a professora estagiária como apoiaram os colegas durante a realização da tarefa principal. Durante as apresentações, quinze aprendentes revelaram problemas de pronúncia, três dos quais demonstraram grandes dificuldades, e três revelaram problemas de ordem linguística. Foi de salientar a hesitação e o receio de participação dos alunos, sendo que, no geral, todos intervieram de forma solicitada. Contudo, apenas quatro o fizeram de forma espontânea, tendo três intervindo repetidamente no contexto da apresentação dos cartazes.

### 3.1.1.3. Análise dos questionários de final de ciclo

O pequeno questionário final do primeiro ciclo de aplicação do projeto de investigação-ação (**anexo 5**) foi aplicado na turma de Francês no dia 2 de fevereiro. Este documento bastante curto permitiu um rápido preenchimento e análise, assim como uma readaptação das estratégias a utilizar no ciclo de intervenção seguinte. Ele estava dividido em dois tipos essenciais de perguntas, uma grelha com afirmações nas quais os alunos deviam selecionar as opções *sim*, *às vezes* ou *não* e uma pergunta de resposta aberta de opinião sobre a aula, a primeira devido ao enfoque nos aspetos essenciais para o estudo assim como à facilidade de análise das respostas e a segunda permitindo uma opinião sincera que possa englobar critérios sobre os quais a professora estagiária não tenha refletido anteriormente pois é no contexto da aula que diversas falhas emergem.

A primeira pergunta fazia referência à participação oral dos alunos durante a sequência de aulas, sendo que dezasseis afirmaram ter participado, um aluno de forma menos regular e seis não o fizeram. Assim sendo, nota-se um ligeiro aumento da participação dos alunos, mas sobretudo um aumento da consciência dos aprendentes relativamente à sua participação na sala de aula.

Posteriormente, seguiu-se uma questão respeitante à capacidade de trabalhar de forma colaborativa no seio de um grupo. É de ressaltar de forma positiva o facto de apenas um aluno ter afirmado não ter cooperado sempre com o seu grupo, sendo que 95,7% dos alunos colaboraram durante a tarefa.

	Frequência	Percentagem
Sim	22	95,7
Às vezes	1	4,3
Total	23	100,0

*Tabela 5: Trabalho colaborativo durante a sequência*

Na questão relativa à interação na língua-alvo durante a realização da tarefa, verificou-se algo bastante curioso. Contrariamente ao que foi registado durante o preenchimento da grelha de observação, um grande número de alunos afirmou ter interagido em Francês durante a criação dos cartazes, 43,5% declararam fazê-lo frequentemente e 17,4% de forma menos regular. A razão desta incompatibilidade de resultados pode dever-se quer às limitações do preenchimento da grelha por parte da

professora orientadora Odete Pinho, que não podia circular e tinha de avaliar simultaneamente a professora estagiária, quer ao facto de os alunos terem dificuldades em refletir sobre a sua participação e por vezes considerarem que trabalhar com a língua através da leitura ou análise e seleção de informação corresponde à sua utilização como meio de comunicação.

Relativamente às intervenções que decorreram na fase de apresentações dos trabalhos desenvolvidos pelos grupos, que proporcionavam uma interação mais espontânea, ocorreu igualmente um fenómeno similar ao que foi registado na pergunta sobre a interação, oito alunos afirmando ter intervindo regularmente nesta fase da aula, três tê-lo feito de forma menos regular, e doze não o ter feito. Assim sendo, é possível concluir que grande parte dos alunos permanece pouco participativa nesta fase da aula, um aspeto a considerar nas aulas seguintes visto que o objetivo é promover a participação oral durante as diversas fases da aula.

A última pergunta do questionário foi extremamente enriquecedora pois permitiu perceber o sentimento dos alunos relativamente à abordagem adotada, algo completamente diferente para eles, com o objetivo de readaptar as estratégias a utilizar na fase seguinte. A adesão foi geralmente muito positiva pois todos os alunos gostaram da aula e se mantiveram envolvidos, algo que nem sempre acontece numa aula mais tradicional. Resolvi introduzir algumas afirmações provenientes de três alunos da turma, pois se revelaram bastante gratificantes como elementos a ter em consideração para o ciclo seguinte:

*Eu gostei da aula porque pudemos interagir uns com os outros e com a turma toda e também foi uma aula diferente e divertida*

*Interessante, mais aulas desse género, criativas...*

*Gostei muito da aula, mas não gostei muito de apresentar o trabalho porque Francês para mim não é fácil*

De acordo com os comentários dos alunos, o facto de a aula ser diferente do habitual e implicar alguma criatividade revelou-se bastante positivo e motivador, refletindo o envolvimento dos aprendentes. O primeiro comentário demonstra a possibilidade de uma maior interação no seio dos grupos e da turma através da implementação desta abordagem, o que se revela bastante positivo para o presente estudo



e de acordo com a investigação realizada, e a satisfação do aprendente relativamente ao desenvolvimento da competência. O último comentário mostra algum desconforto devido ao lado mais formal da apresentação do resultado final da tarefa, um aspeto que foi modificado no ciclo seguinte.

### *3.1.2. Descrição e conclusões das aulas de Inglês do primeiro ciclo*

#### *3.1.2.1. Descrição das aulas de Inglês do primeiro ciclo*

O primeiro ciclo de intervenção na língua inglesa foi constituído por uma sequência de 150 minutos de aula que decorreu durante o módulo denominado “A world of many languages”. Visto que se trata de uma turma de turismo, com um currículo profissional específico, cada trimestre corresponde a um módulo a realizar.

O objetivo principal da aula foi a seleção e a comparação entre diversas atrações de Vila do Conde, a cidade natal dos alunos desta turma, e a recomendação das atrações da cidade a turistas de acordo com o perfil dos mesmos. Na primeira aula do primeiro ciclo, durante a fase de *lead-in*, o momento introdutório da aula, procedi à realização de um quiz sobre importantes atrações turísticas a nível mundial que continha curiosidades sobre as mesmas. Esta atividade, que consistia na fase de pré-tarefa, revia e introduzia de forma indutiva estruturas relativas aos graus dos adjetivos, nomeadamente o comparativo, que tinha sido introduzido nas aulas precedentes, e o superlativo, visto que as estruturas seriam utilizadas posteriormente.

Após a realização do quiz, que obteve uma grande adesão por parte dos alunos desta turma, foi-lhes pedido para criarem uma lista das três melhores atrações em Vila do Conde de acordo com categorias específicas: *The most pleasant shopping street, the best historical area, the best restaurant, the best bar to go to in the evening, the most peaceful place, the best green space*. Durante a tarefa, realizada em grupos, os alunos deviam justificar a ordem de seleção das atrações, indicando a razão pela qual colocaram uma atração em primeiro, segundo ou terceiro lugar, comparando-as entre elas.

Além disso, na fase de apresentação, ao ouvirem as escolhas de cada grupo, os outros elementos da turma poderiam propor alternativas, justificando a razão pela qual o local proposto seria, na realidade, melhor do que as sugestões do grupo responsável pela categoria, permitindo desta forma promover um tipo diferente de interação oral no seio

da turma. Durante esta tarefa, as instruções da atividade permaneceram projetadas no quadro e incluíam exemplos de expressões que poderiam ser utilizadas pelos alunos nomeadamente “The Louvre is the most interesting museum in Paris because its collection is more diverse than any other museum collection in Paris.”, com o objetivo de guiar e de inspirar os alunos durante a realização da tarefa, aumentando, desta forma, a confiança dos mesmos.

Na fase de apresentação das propostas, cada grupo posicionou-se perante os colegas de turma e foi solicitado a mostrar, no mapa da cidade projetado no quadro, o local exato no qual as atrações selecionadas se situavam. Esta estratégia tinha por objetivo permitir a estes alunos de turismo de desenvolver uma visão mais ampla e uma consciência espacial da cidade na qual irão possivelmente exercer a sua profissão visto que a “relationship to comparable real-world activities has been noted as a motivating factor in the language classroom” (Engh, 2013: 117).

Esta atividade decorreu num intervalo de tempo superior ao previsto, sendo que a fase de preparação e apresentação do trabalho dos grupos decorreu durante quase a totalidade das duas primeiras aulas. Além disso, a adesão e concentração dos alunos, contrariamente ao que era habitual, foi relativamente fraca. A recorrência sistemática à língua materna e a falta de adesão e de interação durante a apresentação do trabalho realizado pelos grupos não permitiram sequer o preenchimento da grelha de observação por parte da orientadora de estágio Elisabete Guimarães. Após as apresentações dos grupos, ocorreu o levantamento de alguns erros linguísticos ou de pronúncia por parte dos alunos pois este tipo de atividade “can lead on to quick teaching and re-teaching sequences which arrive opportunistically in this way” (Harmer, 2001: 109), permitindo aos alunos de os corrigirem coletivamente e de reverem, entre outros aspetos, a estrutura do comparativo. Finalmente, no final da segunda aula do primeiro ciclo, houve a exploração do ponto gramatical de acordo com o manual dos alunos, através da comparação entre a formulação dos dois graus dos adjetivos e de alguns exercícios referentes aos mesmos.

A seleção de uma *focused task*, “one in which a particular structure is required in order for the task to be completed” (Nunan, 2004: 94), revelou-se pouco eficiente no contexto da realização da tarefa e bastante desmotivadora para os alunos, devido, provavelmente, à pressão adicional que ela implica. Assim sendo, foi necessário proceder a uma reflexão e a uma readaptação de algumas estratégias a adotar nesta turma durante

a última aula do primeiro ciclo. Consequentemente, esta experiência revelou-se extremamente positiva e útil para o seguimento do projeto de investigação-ação.

Por conseguinte, adotou-se um tipo de tarefa denominado por Nunan *unfocused task*, “one in which the learners are able to use any linguistic resources at their disposal in order to complete the task” (*ibidem*), na última aula deste ciclo de investigação.

Como forma de introduzir a tarefa final, foram mostradas aos alunos imagens de turistas oriundos de vários pontos do globo e solicitadas estratégias para lidar com esta diversidade cultural. Assim sendo, grande parte dos alunos afirmaram que seria necessário tentar compreender os seus gostos e interesses, o que permitiria, consequentemente, um aconselhamento mais personalizado e eficaz.

Após esta fase introdutória da tarefa, foram entregues aos alunos cartões de identificação de turistas fictícios que incluíam a idade, a profissão e os interesses dos mesmos. O objetivo desta atividade era a seleção do local mais apropriado para visitarem em Vila do Conde, promovendo, desta forma, uma maior interação oral através da negociação entre os membros do grupo para chegarem a um consenso. As instruções foram, mais uma vez, extremamente detalhadas, incluindo todos os passos que os alunos deveriam seguir para concluir a tarefa com sucesso. Contudo, não houve introdução de estruturas a utilizar por parte dos alunos, o que foi deixado inteiramente ao seu critério, como é habitual neste tipo de tarefa. Durante esta fase da aula, foi notória a adesão e a motivação dos alunos, que se envolveram de forma extraordinária. Durante a fase de apresentação, cada grupo procedeu à apresentação do turista que lhe foi atribuído e à recolha de sugestões dos outros grupos.

Após esta primeira fase, cada grupo apresentou a escolha realizada, justificando-a e comparando-a, caso não se revelasse idêntica, às sugestões dos grupos da turma. A apresentação ocorreu de forma mais natural, sem que cada elemento do grupo necessitasse de sair do seu lugar, tornando esta parte da aula mais informal, com um formato de discussão e não de apresentação. A fase da interação foi, sem dúvida, muito positiva visto que os alunos interagiram bastante e de forma espontânea, sendo que por momentos, não houve intervenção alguma por parte da professora-estagiária. Foi neste momento, que percebi a direção que pretendia dar a este projeto e as estratégias que não desejava voltar a adotar.

### 3.1.2.2. Análise da grelha de observação

Como referido anteriormente, foi completada uma grelha de observação, idêntica à utilizada nas aulas de Francês, pela professora orientadora Elisabete Guimarães no decorrer da última aula da sequência. Nesta aula, salientem-se a participação e empenho de todos os alunos, sendo que apenas um aprendente num conjunto de vinte e oito revelou algumas dificuldades em trabalhar de forma colaborativa. Dos elementos que intervieram de forma solicitada ou espontânea, seis revelaram problemas de pronúncia e três cometeram erros linguísticos, algo extremamente positivo. Três alunos destacaram-se pelas suas intervenções consistentes e espontâneas, que provocaram uma discussão extremamente interessante e pertinente durante a apresentação das propostas de cada grupo, envolvendo, desta forma, mais alunos da turma.

### 3.1.2.3. Análise dos questionários de final de ciclo

O questionário relativo ao final do ciclo 1 de intervenção (**anexo 5**) foi preenchido pela turma de Inglês na semana que seguiu o bloco de aulas descrito anteriormente. Relativamente à participação dos aprendentes durante a sequência de aulas, grande parte dos alunos afirmou tê-lo feito de forma mais ou menos regular, e apenas três revelaram não ter participado.

	Frequência	Percentagem
Sim	6	22,2
Às vezes	18	66,7
Não	3	11,1
Total	27	100,0

*Tabela 6: Participação oral durante a sequência*

O trabalho colaborativo pareceu, assim como em Francês, ter funcionado no contexto desta turma, visto que apenas um aluno revelou não ter participado inteiramente no trabalho produzido pelo seu grupo.

O fenómeno que se verificou nos questionários aplicados nas aulas de língua francesa repetiu-se em Inglês na pergunta relativa à interação em Inglês durante a realização da tarefa, possivelmente devido às mesmas limitações. 25,9% dos aprendentes afirmaram ter interagido sempre em língua inglesa, 66,7% disseram tê-lo feito por vezes, e apenas 7,4% não adotaram a língua alvo como meio de comunicação.

A fase de apresentação dos produtos finais de cada grupo, como descrito na análise dos questionários, revelou algumas intervenções espontâneas que se refletem na análise dos dados do questionário final. Logo, oito alunos intervieram nesta fase, nomeadamente no contexto da apresentação e da discussão gerada neste contexto, e dezoito afirmam não ter realizado qualquer tipo de intervenção.

Relativamente à pergunta de opinião, registou-se, assim como nas aulas de Francês, uma adesão bastante positiva por parte dos alunos. Assim sendo, resolvei igualmente seleccionar opiniões de diferentes alunos da turma que pareceram pertinentes:

*A aula foi muito interessante e espontânea. Ficou-se a saber muito dos locais, para quem não conhecia.*

*Interessante e motivadora.*

*Foi uma aula bastante interessante porque trabalhamos em grupo, e em grupo, podemos interagir com os colegas.*

*It was funny and interesting because we were able to work in groups.*

Ao analisar os comentários dos alunos, é possível confirmar que o facto das tarefas propostas corresponderem às necessidades dos alunos, proporcionando-lhes autenticidade e propósito, permitiu o desenvolvimento do conhecimento dos alunos relativamente às atrações da cidade na qual podem exercer a sua atividade profissional, o que se revela bastante positivo para o futuro profissional dos aprendentes. Além disso, é importante perceber que, como foi referido no capítulo relativo à investigação, nomeadamente segundo Engh, a seleção de atividades próximas da vida real é um fator fundamental para o desenvolvimento da motivação dos alunos, cujo envolvimento aumentou consideravelmente. O trabalho em grupo revelou-se, uma vez mais, do agrado dos alunos, sendo que esta dinâmica de trabalho foi adotada no ciclo de investigação seguinte.

### *3.1.3. Conclusões do ciclo I*

O implementação do ciclo inicial revelou-se de uma importância considerável para o decorrer do projeto de investigação-ação, pois permitiu testar e verificar alguns aspetos da investigação realizada e proceder a uma readaptação das estratégias a adotar para a segunda fase do ciclo.

Como foi demonstrado anteriormente, a abordagem por tarefas, abordagem esta totalmente desconhecida por parte dos aprendentes, teve uma grande adesão por parte dos mesmos, que se demonstraram geralmente bastante motivados e empenhados. O trabalho colaborativo foi bem-sucedido, sendo que foram detetados apenas pontualmente situações que refletiram alguma falta de cooperação. No geral, constatou-se um aumento significativo da participação dos alunos na sala de aula, sendo que praticamente todos os alunos tiveram que abandonar a postura passiva que os caracterizava e tornar-se ativos durante a realização das tarefas, assim como uma ligeira evolução da interação entre os alunos, não só durante a realização das tarefas como durante a fase de apresentação e de trabalho sobre a língua. Os alunos que intervinham frequentemente continuaram a fazê-lo e outros, envolvidos nas discussões que decorriam, acabaram por intervir.

Contudo, apesar do aumento da participação e da interação oral entre os alunos, devido à tipologia das tarefas propostas, a adoção sistemática da língua materna como meio de comunicação durante a realização das tarefas foi um dos aspetos mais negativos deste ciclo de intervenção, pois o objetivo do projeto era aumentar a interação oral em língua estrangeira. Apesar da motivação e do empenho dos alunos, foi registada, através das grelhas de observação, uma interação na língua alvo inferior à pretendida, um aspeto que seria fundamental modificar no decorrer do ciclo seguinte. Além disso, foi necessário repensar a fase de apresentação excessivamente formal, que proporcionou um certo descontentamento e ansiedade por parte de alguns aprendentes.

Com o objetivo de ultrapassar os obstáculos derivados da primeira fase do projeto de investigação ação foi realizada uma investigação e readaptação das estratégias a utilizar.

### 3.2. *Ciclo II*

A segunda fase da implementação do projeto de investigação-ação decorreu nos dias 5 e 7 de abril na turma de Francês e nos dias 14 e 15 de abril na turma de Inglês. O segundo ciclo correspondeu a um intervalo de 100 minutos em Francês e a um período de 150 minutos em Inglês, visto que, devido ao nível inferior dos alunos de Francês, as tarefas propostas necessitaram de menos tempo de realização. Nesta fase do relatório, assim como na secção anterior, procederei, numa primeira fase, à descrição das estratégias adotadas nas aulas de Francês e de Inglês, assim como à análise do preenchimento da grelha de observação (**anexo 4**), completada durante a realização das mesmas pelas professoras orientadoras, e do questionário aplicado no final de ciclo (**anexo 6**) que tinha por objetivo perceber se a implementação da abordagem por tarefas permite, de facto, a promoção da interação oral.

O questionário, realizado pela professora estagiária, envolvia questões de resposta fechada relativas à opinião dos alunos sobre a abordagem adotada assim como as tarefas realizadas. O questionário visava a obtenção de conclusões relativas ao sucesso da implementação desta abordagem no decorrer de todo o projeto, nomeadamente no que respeita a criação de um ambiente acolhedor e favorável à interação. Houve, igualmente, a necessidade de compreender qual tipo de tarefa adotada proporcionou um maior grau de interação oral, comparando, desta forma, a eficácia das estratégias implementadas.

O segundo ciclo do projeto de investigação-ação correspondeu à seleção de dois tipos de tarefas em específico, resolução de problemas e *information-gap*, assim como a uma uniformização da tipologia de tarefas nas duas línguas de acordo com o nível dos aprendentes e com a matéria a ser estudada no momento da aplicação das mesmas. Para além disso, de acordo com as conclusões do ciclo I, procedeu-se à criação de momentos de apresentação menos formais, tentando reduzir os níveis de ansiedade, e à seleção de tarefas que permitissem um maior grau de interação oral. Assim sendo, as tarefas a aplicar neste último ciclo foram essencialmente do tipo comunicativo “a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form” (Nunan, 1989: 10). A adoção da tarefa do tipo *information-gap* deveu-se ao facto de Doughy e Pica afirmarem que:

It has been found that small-group, two-way information gap tasks seem to be particularly appropriate for stimulating such language. A two-way task is one in which each participant has some knowledge not shared by any other participant. The participants are set a task or a problem which can only be solved if they pool their information (*apud* Nunan, 1989: 64).

Contrariamente ao sucedido no ciclo I, neste momento não havia uma introdução de expressões funcionais como forma de guiar os alunos visando desta forma uma maior complexidade das tarefas propostas.

### *3.2.1. Descrição e conclusões das aulas de Francês do segundo ciclo*

#### *3.2.1.1. Descrição das aulas de Francês do segundo ciclo*

A segunda fase de implementação do projeto de investigação-ação nas aulas de língua francesa decorreu durante duas aulas de 50 minutos. Este bloco de aulas correspondeu à temática do *Environnement*, tema da unidade 5 do manual *Mots-clés* e conteúdo presente no programa nacional de Francês da secção intitulada *Qualidade de vida*. O objetivo principal das aulas do segundo ciclo de Francês era a introdução de vocabulário e de expressões ligadas aos gestos ecológicos ou *éco-gestes*, sendo que a temática da aula, e consequentemente o vocabulário abordado, era desconhecido para os aprendentes. O material adotado para a aula visou a utilização de todos os recursos disponíveis, nomeadamente material criado pela professora estagiária, um vídeo e exercícios do manual *Mots-clés* e um texto autêntico.

A temática da aula foi introduzida através de uma imagem da COP21 (conférence des parties), evento ocorrido em França e relativamente recente no momento do decorrer da regência. Seguidamente, foram colocadas questões de pré-visionamento de um vídeo relacionado com o mesmo evento. A introdução do vocabulário essencial para a realização da primeira tarefa da aula decorre da forma adotada no primeiro ciclo, através de imagens que os alunos deviam ligar à designação correspondente, preenchendo, simultaneamente, uma ficha de vocabulário com as mesmas imagens. Terminada a fase de pré-tarefa, foi explicado aos alunos que o planeta estava em perigo e que era necessário salvá-lo com o objetivo de recolher ideias para a resolução deste problema. Foi projetada, seguidamente, a questão *Pour être un éco-citoyen, qu'est-ce que je fais au quotidien pour protéger l'environnement?* à qual os alunos deviam responder em grupo.



Consequentemente, o objetivo da tarefa de cada grupo era encontrar gestos ecológicos adequados ao local específico que lhe foi atribuído, nomeadamente partes da casa e locais no exterior, de forma a melhorar o estado atual do planeta promovendo assim a interação oral e a negociação entre os membros de cada grupo. A escolha da criação de grupos pequenos deve-se ao fato de “creating the right kind of interaction for acquisition constitutes a major challenge for teachers. One solution is to incorporate small group work into a lesson. When students interact amongst themselves, acquisition-rich discourse is more likely to ensue” (Ellis, 2008: 4). Após a realização da tarefa cada grupo apresentou os gestos a adotar no local que lhe foi atribuído e os outros grupos foram solicitados a acrescentar ideias suplementares. No final da tarefa, e na sequência da primeira aula, algumas expressões ou problemas de pronúncia foram comentados pela professora estagiária, envolvendo todos os alunos da turma.

Na segunda parte da aula, foram lembrados alguns gestos ecológicos desenvolvidos pela turma. A ficha de vocabulário mencionada anteriormente, incluía uma atividade com expressões ligadas aos gestos ecológicos que os alunos criaram durante a tarefa, na qual os aprendentes deviam ligar os verbos, nomeadamente *éteindre*, *gaspiller*, *recycler*, e o complemento correspondente. Para consolidar estas expressões, nesta fase de trabalho sobre a língua, os alunos realizaram a atividade individualmente. Seguidamente, os aprendentes procederam à realização de uma tarefa complementar em pares em que os dois elementos do grupo receberam o mesmo texto com espaços vazios a completar.

A principal dificuldade e a essência deste exercício, - uma atividade denominada *information-gap* -, era o facto de os espaços a completar por cada elemento do par serem diferentes. Logo, para executarem a tarefa, os alunos deviam colocar questões ao par, obrigando-os desta forma a utilizar a língua alvo oralmente, envolvendo, adicionalmente, as restantes competências de língua como é habitual neste tipo de abordagem e como referido no capítulo relativo à investigação. Este tipo de tarefa é extremamente benéfico para a promoção da interação oral, pois “(...) information gap tasks promote the kinds of interactions that are welcome to students, teachers, and researchers. Their goal-oriented interaction requirements set up conditions for students to receive feedback, enhance their comprehension, and attend to message form and meaning” (Pica, 2005: 341). No final da segunda aula, o texto autêntico foi lido por toda a turma como forma de rever e consolidar expressões que foram decorrendo das tarefas realizadas e de finalizar a fase de pós-tarefa.

### *3.2.1.2. Análise das grelhas de observação*

Durante o segundo ciclo de implementação do projeto de investigação-ação, decorreu o preenchimento de uma grelha de observação, idêntica à utilizada no primeiro ciclo, por parte da professora orientadora Odete Pinho. Contudo, visto que a aula continha duas tarefas, foram adotadas duas grelhas com o objetivo de perceber qual a tipologia de tarefa promoveria um maior grau de interação oral.

Na grelha de observação relativa à primeira aula do segundo ciclo, há que salientar a autonomia e a capacidade de trabalho colaborativo que grande parte dos alunos demonstrou durante a realização da tarefa. Mais, apenas uma aluna da turma adotou a língua alvo como meio de comunicação durante a mesma. Apenas quatro alunos da turma intervieram oralmente em diversos momentos da aula, três revelando problemas de pronúncia e um de correção linguística, sendo que não há registos relativos à natureza da intervenção, se solicitada ou espontânea.

A segunda aula respeitante a esta fase de plano de intervenção demonstrou algumas alterações que merecem consideração. Mais uma vez, o trabalho colaborativo em pares foi bem-sucedido, assim como o grau de autonomia revelado pelos aprendentes. O nível de interação oral é sem dúvida o aspeto da aula a destacar visto que sete dos alunos utilizaram a língua estrangeira durante a realização da tarefa. Durante a aula, treze alunos intervieram dos quais seis em diversos momentos, sendo que seis alunos o fizeram apenas de forma solicitada, cinco revelaram intervenções solicitadas e espontâneas e dois alunos apenas espontâneas. Devido ao maior número de intervenções foram detetados maiores problemas de pronúncia. Visto que a tipologia da tarefa assim o exigia e que a professora estagiária tinha enfatizado a importância da participação oral, os problemas de pronúncia não impediram a participação dos alunos durante a aula. Com vista a promover a interação oral entre os alunos, a professora estagiária salientou o facto de ser o último ano de aulas de Francês da turma e uma das últimas oportunidades no contexto de sala de aula na qual o poderiam fazer, logo não havia espaço para receios de errar. Esta estratégia foi aconselhada por Willis no ensaio citado anteriormente “Make sure they realise that doing a task, no matter how weak their language, is a learning opportunity, a chance to practise in the privacy of their small group or pair, before having to talk in public in front of the whole class, or even in real life” (2005: 49).

### 3.2.1.3. Análise dos questionários de final de ciclo

Na quinzena que seguiu a implementação do segundo ciclo do plano de investigação-ação, os alunos da turma de Francês preencheram o questionário de final de ciclo (**anexo 6**).

Na primeira pergunta do questionário, foi de salientar a opinião extremamente positiva dos aprendentes no que respeita a implementação da abordagem por tarefas, à qual não estavam de todo habituados. Nesta questão, as opções mais selecionadas foram interessante por 72,7% dos aprendentes, eficaz por 59,1%, motivador por 54,5% e útil por 54,5%. Adicionalmente, um aluno considerou a abordagem difícil.

Na segunda questão, que abordava a atividade favorita por parte dos aprendentes, a atividade que provocou mais adesão foi a criação de estratégias para melhorar o estado do planeta (54,5%). A última atividade, do tipo *information-gap*, foi a que os alunos menos apreciaram, sendo que apenas três alunos a selecionaram, talvez pelo fato de os obrigar a utilizar a língua estrangeira. A criação de cartazes sobre invenções francesas foi selecionada por sete alunos.

Nas questões seguintes, a opinião dos alunos de Francês demonstrou unanimidade visto que todos os aprendentes acreditam que a abordagem por tarefas promove o desenvolvimento de um ambiente acolhedor e favorável à participação no seio do grupo assim como um maior grau de interação oral na língua estrangeira.

	Frequência	Percentagem
Sim	22	100,0

Tabela 7: A abordagem por tarefas promove a interação oral

De acordo com as respostas dos alunos, as tarefas que mais promoveram a interação na língua alvo durante a realização foram a criação de cartazes e a atividade do tipo *information-gap*, sendo que a primeira tarefa selecionada não vai ao encontro dos registos das grelhas de observação.

	Frequência	Porcentagem
Selecionada	8	36,4
Não selecionada	14	63,6
Total	22	100,0

*Tabela 8: Tarefas que mais promoveram a interação oral: Cartazes sobre as invenções francesas*

	Frequência	Porcentagem
Selecionada	8	36,4
Não selecionada	14	63,6
Total	22	100,0

*Tabela 9: Tarefas que mais promoveram a interação oral: Information-gap*

Finalmente, quando questionados sobre se gostariam de continuar a ter aulas de acordo com a abordagem implementada durante o projeto de investigação-ação, apenas um aluno afirmou não querer fazê-lo; o que se revelou bastante positivo e provou a enorme adesão dos alunos a uma abordagem completamente inovadora para eles.

Ao analisar as respostas dos alunos, importa salientar a consciência que os alunos desenvolveram sobre os benefícios da implementação da abordagem por tarefas não só como forma de combater a ansiedade e o receio de muitos alunos mas também relativamente à promoção da interação oral, sobretudo na tarefa final deste projeto.

### *3.2.2. Descrição e conclusões das aulas de Inglês do segundo ciclo*

#### *3.2.2.1. Descrição das aulas de Inglês do segundo ciclo*

O bloco de aulas de Inglês, que correspondeu a um intervalo de 150 minutos, foi mais longo devido à natureza e à complexidade das tarefas a realizar, algo possível graças ao melhor nível dos alunos. Esta aula estava integrada no último módulo da disciplina de Comunicar em Inglês dos alunos da turma, que seguem um currículo profissional. Os principais objetivos da aula eram a planificação de um pacote de viagens na cidade natal dos alunos, aproximando a tarefa pedagógica de uma tarefa que poderá ocorrer no contexto profissional dos aprendentes, e a promoção da interação oral através de uma

atividade do tipo *information-gap* em pares. O material utilizado nesta aula foi inteiramente produzido pela professora estagiária, sendo que incluía igualmente dois textos autênticos.

Visto que o objetivo principal dos primeiros 100 minutos da aula era a criação de um pacote de férias por parte dos alunos, foram projetadas imagens que ilustravam diferentes tipos de férias, algo que foi abordado em aulas precedentes, na fase de introdução do tema. No período de pré-tarefa, um vídeo com um anúncio publicitário de um pacote de viagens foi projetado com o objetivo de introduzir informação e vocabulário relacionado com pacotes de férias. Ainda nesta fase da aula, e de acordo com as imagens e o vídeo, os alunos tiveram de refletir sobre as vantagens e os inconvenientes deste tipo de férias.

Na fase da tarefa, foi mostrado um e-mail aos alunos, e-mail este enviado por um professor fictício da Manchester Metropolitan University, através do qual lhes era solicitado que planeassem um pacote de férias para um grupo de oito turistas, proporcionando um contexto mais autêntico e um problema por resolver. Para proceder à realização da tarefa, os alunos foram organizados em grupos e receberam algumas páginas com opções de locais de acordo com categorias específicas relacionadas com os gostos e as necessidades do grupo de turistas. Este tipo de atividade necessitava de um grande grau de negociação entre os elementos de cada grupo de forma a definirem as opções mais adequadas e passíveis de serem realizadas e, assim como as atividades do ciclo anterior, visava proporcionar aos alunos uma maior consciência das atrações turísticas da sua cidade e arredores, aproximando-as de situações reais.

Na fase final desta primeira parte da aula, a do trabalho de língua, houve um enfoque nas expressões menos corretas adotadas por parte dos alunos, tentando envolver toda a turma para melhorá-las. Os alunos puderam igualmente ler um pacote de viagens, um modelo de comparação, e realizar exercícios que promoviam o enfoque em vocabulário relacionado com o tópico assim como a sua consolidação.

Tal como ocorreu na aula de Francês do segundo ciclo, a última parte desta aula correspondeu a uma atividade complementar do tipo *information-gap* em pares, durante a qual os alunos recebiam o mesmo texto, um pacote de viagens autêntico, com espaços em branco a completar. Sendo que os espaços eram diferentes de acordo com cada elemento do par, os alunos deviam questionar o par de forma a completar o texto, e, deste

modo, adotar dois papéis, o de turista e o de operador turístico. No final, alguns pares foram solicitados a recriarem os diálogos que ocorreram durante a atividade e tanto os alunos como o professor comentaram a postura dos aprendentes, pois na semana seguinte a turma iria partir para estágio, aumentando, desta forma, uma consciencialização de comportamentos mais ou menos profissionais.

### 3.2.2.2. *Análise das grelhas de observação*

Através da análise dos registos da grelha de observação relativa à tarefa da produção de um pacote de férias foi possível perceber que, mais uma vez, o trabalho colaborativo foi bem-sucedido, sendo que apenas três alunos da turma o fizeram de forma menos regular. O problema detetado no primeiro ciclo manteve-se nesta primeira tarefa, pois nenhum aluno interagiu em Inglês durante a realização da mesma. Vários alunos revelaram um nível de autonomia bastante elevado, realizando a tarefa de forma exemplar e apoiando os colegas de grupo sempre que necessário. Quatro alunos demonstraram dificuldades de pronúncia durante a apresentação, sendo que uma aluna foi capaz de se corrigir. Um aluno interveio frequentemente durante a aula, uma aluna fê-lo duas vezes, uma de forma espontânea e outra solicitada, e quatro alunos intervieram uma vez, três foram solicitados e outro espontaneamente.

Relativamente à atividade complementar da aula do tipo *information-gap*, saliente-se uma enorme progressão relativamente à interação oral, provavelmente devido ao suporte escrito envolvido na tarefa. Todos os alunos da turma interagiram na língua alvo durante a atividade em pares. Um aluno, que sempre se mostrou reticente em participar oralmente, fê-lo de forma surpreendentemente bem-sucedida, revelando um nível bastante bom de competência de produção oral. Esta progressão deve-se, sem dúvida alguma, à tipologia da tarefa, mas também possivelmente ao facto de a professora estagiária ter enfatizado a importância de tarefas como esta devido à possibilidade de ocorrerem no futuro profissional assim como, num futuro mais próximo, no estágio profissional dos alunos que iria começar na semana seguinte.

Neste momento da aula, uma aluna revelou alguma ansiedade e nervosismo pois admitiu ter de proceder a tarefas similares durante o estágio profissional. Oito alunos da turma participaram de forma espontânea, mesmo uma aluna, a mencionada anteriormente, que sempre demonstrou grandes dificuldades. Contudo, boa parte dos alunos da turma,

preparou os diálogos por escrito caso necessitasse de os declamar perante a turma, apesar das tentativas da professora estagiária para que tal não acontecesse, o que retirou bastante espontaneidade à atividade proposta.

### 3.2.2.3. Análise dos questionários de final de ciclo

No início da semana que seguiu a implementação do segundo ciclo do plano de investigação-ação, os alunos da turma de Inglês preencheram o questionário de final de ciclo (**anexo 6**).

Na primeira questão, relativa à opinião dos alunos sobre a abordagem implementada ao longo do plano de investigação-ação, foram selecionadas principalmente as opções *eficaz* por 38,5 dos alunos da turma, *motivador* por 46, 3%, *útil* por 53,8% e finalmente *interessante* por 76,9%. Consequentemente, e apesar de ser algo relativamente diferente do tipo de tarefas que lhes eram maioritariamente propostas, os alunos aderiram de forma extremamente positiva a esta abordagem, que se revelou bastante eficaz no contexto desta turma de ensino profissional de turismo rural.

Na questão relativa à tarefa que mais apreciaram, a mais selecionada foi *Tourist ID cards: choose the most appropriate place* por 34,6% dos alunos, seguindo-se de *Designing a package tour* com uma percentagem de 30,8% e de *The list of the three best places for tourists in Vila do Conde* por 23,1%. A atividade menos selecionada foi a última implementada, *Information-gap activity: complete the package tour*, com apenas 11,5%, provavelmente devido ao facto de exigir o uso da língua alvo.

É de salientar o facto de todos os alunos da turma acreditarem que as tarefas implementadas promoveram um ambiente acolhedor e favorável à participação no seio do grupo assim como um maior grau de interação oral na língua alvo.

	Frequência	Percentagem
Sim	26	100,0

Tabela 10: A abordagem por tarefas promove a interação oral

Após perceber que os alunos consideravam que a abordagem por tarefas promovia a interação oral na língua alvo, julgou-se interessante tentar compreender qual a tarefa que, de acordo com os alunos, proporcionara mais interação.

	Frequência	Porcentagem
Selecionada	9	34,6
Não selecionada	17	65,4
Total	26	100,0

*Tabela 11: Tarefas que mais promoveram a interação oral: Pacote de férias*

	Frequência	Porcentagem
Selecionada	10	38,5
Não selecionada	16	61,5
Total	26	100,0

*Tabela 12: Tarefas que mais promoveram a interação oral: Information-gap*

Contrariamente aos alunos da turma de Francês, os alunos da turma de Inglês perceberam que a atividade final proporcionou um maior nível de interação oral do que as restantes, sendo que a segunda tarefa mais favorável foi a criação do pacote de férias aproximando-se dos registos das grelhas de observação.

Mais uma vez, na última questão, a turma deu uma resposta unânime pois todos os alunos revelaram ter vontade de continuar a ter aulas de acordo com a abordagem adotada, o que confirma, a adesão bastante positiva da turma, que, assim como a turma de Francês, percebeu os benefícios da implementação da abordagem por tarefas.

### *3.2.3. Conclusões do ciclo II*

O final do segundo ciclo do plano de investigação-ação revelou-se bastante positivo. Nesta fase final do último ciclo do plano de investigação-ação, foi gratificante perceber que, mais uma vez, a implementação da abordagem por tarefas foi extremamente



bem sucedida sendo que no conjunto dos alunos selecionados para o projeto apenas um não revelou vontade de continuar o seu processo de aprendizagem através desta abordagem.

Logo, é possível afirmar que a abordagem promoveu, sem dúvida, uma maior motivação e adesão, sendo que os alunos se mostraram bastante ativos durante as aulas, provavelmente devido à autenticidade inerente às tarefas propostas visto que “Tasks therefore allow learners to communicate freely in the L2 to achieve some sort of real-world goal” (Thompson e Millington, 2012: 160).

Além do mais, os alunos revelaram que a escolha da realização de tarefas no seio de um grupo proporcionou a criação de um ambiente mais acolhedor e favorável a uma maior interação oral, confirmando desta forma que:

If students want to improve their speaking skills, there's no substitute for pair and group work. Student-centered activities are enjoyable and stimulating. Hearing different points of view, sharing experiences, brainstorming ideas, explaining things, reacting to other people, and expressing your feelings can be fun. Working together can be exciting – sometimes even moving! (Jones, 2007: 40)

Apesar de o nível de interação oral proporcionado pela primeira tarefa do segundo ciclo se ter revelado idêntico ao demonstrado no primeiro ciclo nas duas línguas mesmo com um menor grau de formalidade, a última atividade promoveu um maior grau de interação devido à sua tipologia, sobretudo em Inglês. Houve também neste ciclo de intervenção, uma maior promoção da importância desta competência de língua por parte da professora estagiária, o que pode ter influenciado os níveis de ansiedade e de participação oral dos aprendentes.

O desafio principal encontrado durante o primeiro ciclo, o facto de os alunos adotarem a língua materna durante a realização da tarefa, foi, em grande parte, superado no decorrer da tarefa final, visto que muitos alunos, sobretudo na turma do 10ºIR, adotaram a língua alvo como forma de comunicação, interagindo em pares.

## Conclusão

Durante a implementação deste projeto de investigação-ação, investi-me bastante para permitir que alunos com um enorme potencial pudessem reduzir os níveis de ansiedade e de autocritica e aumentar a motivação e a interação oral. Durante a fase de observação tentei compreendê-los para definir as estratégias a utilizar de acordo com as suas preferências e necessidades, que foram sendo adaptadas durante todo o projeto de modo a perceber se, de acordo com a questão orientadora do projeto, a implementação da abordagem por tarefas pode promover a interação oral em sala de aula de língua estrangeira.

A escolha da abordagem por tarefas surgiu naturalmente, não só devido aos seus benefícios relativamente à promoção da interação oral, mas igualmente à novidade que iria levar às aulas no seio das duas turmas e à autenticidade inerente às tarefas propostas. Apesar do receio inicial relativo ao elemento novidade e ao elevado número de alunos das turmas, foi extremamente gratificante perceber que a adesão e o investimento dos alunos corresponderam e ultrapassaram as expectativas e que a motivação estava presente durante a realização das tarefas. Nas aulas que lecionei, as turmas selecionadas para o projeto revelaram-se ativas, autónomas, participativas, empenhadas e muito humanas, o que resultou num trabalho colaborativo de excelência.

Apesar de uma notória evolução, sendo que foram registados alguns momentos de interação espontânea, o nível de interação oral foi, no geral, bastante inferior ao esperado, devido a múltiplos fatores, alguns dos quais mencionados anteriormente, o que resultou em alguma inquietude e frustração da minha parte em diversas fases do projeto. Contudo, o esforço e a dedicação dos alunos levaram a que desenvolvesse novas estratégias, e à compreensão de que é extremamente complexo ultrapassar determinados bloqueios. Aprendi a valorizar todos os esforços fornecidos pelos alunos, sobretudo a participação de alguns que não tinham por hábito fazê-lo, pois eles representam pequenas vitórias e realizações por parte dos mesmos. Além disso, e segundo Willis, “Even if only half the task is done in the target language, this still results in 50 per cent more target language being spoken than if no tasks were done, i.e. if the interaction pattern was teacher to individual student” (Willis, 2005: 49).

Acredito que, apesar das limitações inerentes ao projeto, que impediram a obtenção de resultados mais favoráveis, consegui criar as melhores condições possíveis para a implementação da abordagem que foi bastante apreciada pelos alunos. Por conseguinte, espero que haja uma maior adesão à abordagem por tarefas, assim como um maior enfoque na interação oral entre os alunos no seio desta escola, evitando a passividade e promovendo a motivação, a autonomia e o empenho dos mesmos.

Esta experiência foi muito inspiradora a nível profissional pois aprendi imenso no seio de um conjunto de docentes e profissionais experientes e empenhados, que colocam sempre o bem-estar e o sucesso do aluno em primeiro plano, e graças a um agrupamento que me proporcionou uma enorme liberdade, assim como todas as condições necessárias ao sucesso deste projeto.

Contudo, o estágio profissional revelou-se ainda mais enriquecedor a nível pessoal, graças a profissionais dedicados, cuidadosos e extremamente solidários, destacando naturalmente as professoras orientadoras Odete Pinho e Elisabete Guimarães, e a alunos extremamente humanos e empenhados com os quais desde muito cedo criei uma ótima ligação.

#### *Limitações inerentes ao projeto de investigação ação*

Naturalmente, e apesar dos esforços de toda a comunidade escolar, este projeto decorreu sob algumas condições menos favoráveis que afetaram, de alguma forma, o seu desenvolvimento. Assim como Burns acredita “Time is one of the biggest problems facing teachers” (2009), considero que teria sido necessário bastante mais tempo para permitir que os alunos se sentissem mais familiarizados com a abordagem implementada, visto que esta não era utilizada no contexto das aulas destas turmas. Além disso, um maior número de aulas de acordo com a abordagem por tarefas teria permitido perceber se haveria um verdadeiro progresso com o objetivo de tirar conclusões mais realistas relativamente à eficácia da abordagem na promoção da interação oral.

Durante as aulas lecionadas, era notória a falta de tempo para a finalização das tarefas propostas, sobretudo em língua inglesa, cujas atividades tenderam sempre a ser mais complexas devido ao nível e ao futuro contexto profissional dos alunos. Logo, por vezes, houve uma maior intervenção da minha parte com o objetivo de guiar os alunos,

permitindo, desta forma, uma mais rápida finalização da tarefa, mas tirando alguma autonomia e espontaneidade à performance dos alunos. Uma maior flexibilidade na gestão do tempo poderia também ter permitido a criação conjunta de regras relativas à utilização da língua materna e da língua-alvo durante a realização das tarefas, o que por si só teria constituído uma excelente tarefa comunicativa.

Outros aspetos a considerar, alguns dos quais mencionados anteriormente, foram o facto de haver apenas uma professora estagiária no núcleo de estágio. Logo, esse aspeto não permitiu uma maior partilha de experiências no decorrer do estágio e causou sobretudo bastantes limitações no processo de preenchimento de grelhas de observação apesar de um enorme esforço por parte das professoras orientadoras. Além deste aspeto, saliente-se o facto de não me ter sido permitida a gravação das interações dos alunos, algo que se poderia ter averiguado bastante benéfico não só como apoio na recolha de dados, que nem sempre foi evidente, mas também como material a utilizar na sala de aula com os alunos como forma de desenvolver uma maior consciência relativamente aos problemas de correção linguística, pronúncia e fluência.

### *Considerações para o futuro profissional*

O presente projeto, como mencionado anteriormente, foi enriquecedor tanto a nível profissional como pessoal. Assim sendo, gostaria que o estudo inspirasse futuros professores estagiários a arriscar e a adotar abordagens que, apesar do elemento novidade e dos riscos associados, permitam o bem estar e o sucesso dos alunos, pois eles são o a principal prioridade de qualquer docente. Gostaria, igualmente, que o projeto pudesse contribuir para o sucesso dos projetos dos professores estagiários, visto que a partilha de informação facilita bastante o decorrer deste ano laborioso.

Relativamente ao meu futuro profissional, a visível mudança no que respeita a postura dos alunos, a motivação e a interação registada revelou-se extremamente gratificante e deixou a vontade de continuar a adotar a abordagem por tarefas ao longo da minha carreira, intercalando-a com diferentes abordagens de modo a tornar-me uma profissional flexível e em permanente evolução.

## Referências bibliográficas

- Arditty J, Vasseur M. (1999). Interaction et langue étrangère : Présentation. In: *Langages*, 33<sup>e</sup> année, n°134, pp. 3-19.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bravo, C., Cravo, A. & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês. Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Acedido a 4 de jul. 2016. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb\\_metas\\_curriculares\\_ingl\\_es.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingl_es.pdf).
- Brown, G., & Yule G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, A. (2009). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. London: Taylor & Francis.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa. Coleção: Perspectivas Actuais/Educação.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). *Instructed second language acquisition: A literature review. Report to the Ministry of Education*. New Zealand: University of Auckland.
- Ellis, R. (2008). Principles of Instructed second language acquisition. *CAL Digest*. Acedido a 23 mar. 2016. Disponível em <http://www.cal.org/resources/digest/instructed2ndlang.html>
- Engh, D. (2013). Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature. *Journal of English Language Teaching*, 6, pp.12-25.
- Farrell, T. S. C. & Richards, J. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. New York: Cambridge University Press.

- Ghazala, M. (2009). L'interaction en classe de langue: la promotion du plurilinguisme de culturelle par le Cadre Européen Commun de Référence. *Synergie Algérie*, 5, pp. 65-71.
- Harmer, Jeremy. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. 3rd edition. England: Longman.
- Howatt, A. P. R. & Smith, R. (2014). The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective, *Language & History*, 57: 1, 75-95, DOI: 10.1179/1759753614Z.000000000028.
- Hymes, Dell H. (1972). "On communicative competence". In Pride, J.B.; Holmes, J. *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin. pp. 269–293.
- Jones, L. (2007). *The Student-Centered Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Kanmaz, A. (2007). Acquisition des compétences d'interaction verbale en FLE: exemple d'analyse d'une classe de FLE en Turquie. Acedido a 19 fev. 2016. Disponível em <http://gramm-fle.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2007/KANMAZ.pdf>.
- Kidwai, A. (2014). Language, Tool, Communication: Task-Based Learning and Teaching. *International Journal of English Literature, Language & Skills (IJells)*. Volume 3 Issue 1. Acedido a 4 dez. 2015. Disponível em <http://www.ijells.com/wp-content/uploads/2014/04/April-2014-final.pdf>.
- Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, pp. 366-372.
- Long, M. H. (1985a). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language training. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon Avon England: Multilingual Matters.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, pp. 413-468.
- Nunan, David. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, David. (1991). Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly*. Volume 25, pp.279–295. Acedido a 6 de jun 2016. Disponível em <http://tesolexpert.com/home/CommunicativeTasksAndTheLanguageCurriculum.pdf>.

Nunan, David. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pica, T. (2005). Classroom learning, teaching, and research: A task-based perspective. *The Modern Language Journal*, 89, 339–352.

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues modernes*. Paris, APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes, pp. 55-71. Acedido a 24 maio 2016. Disponível em <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/>.

Puren, C. (2009a). Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ?. In ABDELGABER Sylvie & MÉDIONI Maria-Alice (dir.) *Les Cahiers Pédagogiques*, Collection des hors-série numériques – N°18, mise en ligne au format pdf septembre 2009 : “ Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen”, pp. 87-91. Acedido a 17 jul 2016. Disponível em <http://www.cahierspedagogiques.com/spip.php?article6339>.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. New York: PALGRAVE MACMILLAN.

Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 1126.

Thompson, C., & Millington, N. (2012). Task-based learning for Communication and Grammar Use. *Language Education in Asia*, pp. 159-167.

Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Harlow, England: Longman.

Willis, J. (2005). *A framework for task-based learning*. Harlow, U.K: Longman Addison-Wesley.



# Anexos

## **Anexo 1: Questionário inicial de escolha da área de intervenção**

### **Estágio Francês/Inglês - MEIBS 2015/2016**

#### **Questionário**

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação desenvolvido no contexto de um relatório de estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, a decorrer na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

#### **Parte I. Informação Pessoal**

Turma ____	Idade ____	Língua Estrangeira ____	Sexo ____
------------	------------	-------------------------	-----------

#### **Parte II. Relação com a língua estrangeira**

1/ Qual das seguintes afirmações melhor descreve a tua relação com a língua estrangeira?  
(coloca uma cruz na opção correta)

- Gosto muito de aprender a língua estrangeira\_\_
- Gosto de aprender a língua estrangeira\_\_
- Não gosto nem desgosto de aprender a língua estrangeira\_\_
- Não gosto de aprender a língua estrangeira\_\_
- Detesto aprender a língua estrangeira\_\_

#### **Parte III. Percurso de aprendizagem na língua estrangeira**

1/ Qual destas competências da língua consideras a mais importante? ( Numera de 1-4, 1- mais importante 4- menos importante:

- |                 |              |
|-----------------|--------------|
| - Escrever ____ | - Ler ____   |
| - Falar ____    | - Ouvir ____ |

2/ Qual destas competências da língua é mais difícil para ti? (coloca uma cruz na opção correta)

- |                 |              |
|-----------------|--------------|
| - Escrever ____ | - Ler ____   |
| - Falar ____    | - Ouvir ____ |

Justifica. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### **Parte IV. Oralidade**

1/ O que te pode levar a não participar oralmente nas aulas da língua estrangeira? (máximo 3 opções)

- Não uso a língua fora do contexto de sala de aula \_\_\_\_
- Os meus professores da língua não a utilizam habitualmente no contexto de sala de aula \_\_\_\_
- Os meus colegas não me deixam à vontade para participar na sala de aula \_\_\_\_
- Os meus professores não me deixam à vontade para participar na sala de aula \_\_\_\_
- O meu nível não é muito bom e tenho receio de participar \_\_\_\_
- Não tenho uma boa pronúncia \_\_\_\_
- As atividades propostas na sala de aula não são motivadoras \_\_\_\_

Outros:

\_\_\_\_\_

#### **Parte V. Atividades preferidas dos alunos no desenvolvimento da oralidade**

1/ Qual destas atividades te motivaria a participar? (máximo 3 opções)

- Interação oral envolvendo a turma toda \_\_\_\_
- Interação oral em pares ou em pequenos grupos \_\_\_\_
- Atividades colaborativas de partilha de informação (completar informação/pares) \_\_\_\_
- Simulação de situações reais (diálogos, encenação) \_\_\_\_
- Atividades autênticas e com utilidade na vida real \_\_\_\_
- Atividades envolvendo imagens (descrição, legendagem, interpretação de imagens) \_\_\_\_
- Atividades envolvendo suportes audiovisuais (vídeos, músicas, textos auditivos) \_\_\_\_

Muito obrigada pela tua colaboração!

Daniela Costa

## Anexo 2: Grelha de observação da avaliação oral

[illegible]

[illegible]

### Anexo 3: Grelha de observação relativa aos padrões de interação

**U. PORTO**

**FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).**

#### Observation Task – Interaction patterns

You will need a watch for this task. Remember about being unobtrusive during the lesson. You are going to take “samples” every 5 minutes: use the chart below to note down the interaction that is in progress. There are eleven variables in relation to interaction patterns and 18 time intervals. The interaction patterns are:

- a) teacher speaks to whole class (T-Ss),
- b) individual speaks to the whole class (S-Ss)
- c) teacher speaks to individual, all the class listen (T-S open),
- d) teacher speaks to individual, class working in pairs, groups or individually (T-S closed),
- e) individual learner speaking to teacher, whole class listening (S-T open),
- f) individual learner speaking to teacher, class working in pairs, groups or individually (S-T closed)
- g) individual speaking to another individual, whole class listening – open pairs (S-S open),
- h) all learners speaking in pairs (S-S closed),
- i) all learners speaking in groups (more than 2 people) (Ss-Ss closed),
- j) all learners speaking and moving around the class (S-S)
- k) silence/zero

	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
a) T-Ss																		
b) S-Ss																		
c) T-S open																		
d) T-S closed																		
e) S-T open																		
f) S-T closed																		
g) S-S open																		
h) S-S closed																		
i) Ss-S closed																		
j) S-S																		
k) silence/zero																		

After the lesson. Do you see any patterns? Total how many times the teacher was speaking and how many times the learners were speaking. Discuss your observations with your mentor/colleagues. Reflect:

- 1) If the aims of the lesson are to present new language what would you expect the pattern to look like?
- 2) If the aims of the lesson are to practice language what sort of pattern would you expect?
- 3) How does the type of material and type of activity affect the pattern?

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

#### **Anexo 4:** Grelha de observação relativa à implementação do projeto de investigação-ação

[illegible]

[illegible]



**Anexo 5:** Questionário final do ciclo 1

**Daniela Costa (MEIBS – 2015/2016) - Inquérito sobre a aula relativa às invenções francesas (ciclo 1)**

1. Assinala com uma cruz a opção correta.

	Sim	Não	Às vezes
Participei oralmente de forma espontânea durante a aula.			
Trabalhei de forma colaborativa com o meu grupo.			
Trabalhei de forma autónoma.			
Interagi em Francês durante a realização da tarefa.			
Fiz intervenções pertinentes após a apresentação dos meus colegas.			

2. Opinião sobre a aula:

---

---

---

**Daniela Costa (MEIBS – 2015/2016) - Inquérito sobre a aula “The best places for tourists in Vila do Conde” (ciclo 1)**

1. Assinala com uma cruz a opção correta.

	Sim	Não	Às vezes
Participei oralmente de forma espontânea durante a aula.			
Trabalhei de forma colaborativa com o meu grupo.			
Trabalhei de forma autónoma.			
Interagi em Inglês durante a realização da tarefa.			
Fiz intervenções pertinentes após a apresentação dos meus colegas.			

2. Opinião sobre a aula:

---

---

---

**Anexo 6: Questionário final de ciclo 2**

**Estágio Francês/Inglês - MEIBS 2015/2016**

**Questionário**

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação desenvolvido no contexto de um relatório de estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, a decorrer na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Este projeto de investigação-ação tem por objetivo comprovar se a implementação da abordagem por tarefas promove o desenvolvimento da interação oral na língua estrangeira.

Idade _____	Sexo _____
-------------	------------

Para responderes às questões, coloca uma cruz na opção correta.

1/ Qual é a tua opinião em relação à implementação da abordagem por tarefas nas aulas de língua estrangeira? (Escolhe no máximo três opções)

- |                                |                      |
|--------------------------------|----------------------|
| - Aborrecido _____             | - Interessante _____ |
| - Difícil _____                | - Motivador _____    |
| - Eficaz na aprendizagem _____ | - Útil _____         |

2/ Qual destas atividades gostaste mais?

- *Affiches sur les inventions françaises* \_\_\_\_\_
- *Trouver les bons éco-gestes pour sauver la planète* \_\_\_\_\_
- *Activité “information-gap” : texte à trous à compléter* \_\_\_\_\_

3/ As tarefas implementadas contribuíram para a criação de um ambiente acolhedor e favorável à participação no seio do grupo de trabalho?

- |             |             |
|-------------|-------------|
| - Sim _____ | - Não _____ |
|-------------|-------------|

4/ As tarefas implementadas na aula permitiram uma maior interação oral na língua estrangeira?

- |             |             |
|-------------|-------------|
| - Sim _____ | - Não _____ |
|-------------|-------------|

5/ Em qual das tarefas interagiste mais na língua estrangeira?

- *Posters sur les inventions françaises* \_\_\_\_

- *Trouver les bons éco-gestes pour sauver la planète* \_\_\_\_

- *Activité “information-gap” : texte à trous à compléter* \_\_\_\_

6/ Gostarias de continuar a aprender a língua estrangeira através desta abordagem?

- Sim \_\_\_\_

- Não \_\_\_\_

Muito obrigada pela tua colaboração!

Daniela Costa

## Estágio Francês/Inglês - MEIBS 2015/2016

### Questionário

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação desenvolvido no contexto de um relatório de estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, a decorrer na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Este projeto de investigação-ação tem por objetivo comprovar se a implementação da abordagem por tarefas promove o desenvolvimento da interação oral na língua estrangeira.

Idade _____	Sexo _____
-------------	------------

Para responderes às questões, coloca uma cruz na opção correta.

1/ Qual é a tua opinião em relação à implementação da abordagem por tarefas nas aulas de língua estrangeira? (Escolhe no máximo três opções)

- |                                |                      |
|--------------------------------|----------------------|
| - Aborrecido _____             | - Interessante _____ |
| - Difícil _____                | - Motivador _____    |
| - Eficaz na aprendizagem _____ | - Útil _____         |

2/ Qual destas atividades gostaste mais?

- *List of the three best places for tourists in Vila do Conde* \_\_\_\_\_
- *Tourist ID cards: choose the most appropriate place* \_\_\_\_\_
- *Designing a package tour* \_\_\_\_\_
- *Information-gap activity: complete the package tour* \_\_\_\_\_

3/ As tarefas implementadas contribuíram para a criação de um ambiente acolhedor e favorável à participação no seio do grupo?

- |             |             |
|-------------|-------------|
| - Sim _____ | - Não _____ |
|-------------|-------------|

4/ As tarefas implementadas na aula permitiram uma maior interação oral na língua estrangeira?

- |             |             |
|-------------|-------------|
| - Sim _____ | - Não _____ |
|-------------|-------------|

5/ Em qual das tarefas interagiste mais na língua estrangeira?

- *The list of the three best places for tourists in Vila do Conde* \_\_\_\_

- *Tourist ID cards: choose the most appropriate place* \_\_\_\_

- *Designing a package tour* \_\_\_\_

- *Information-gap activity: complete the package tour* \_\_\_\_

6/ Gostarias de continuar a aprender a língua estrangeira através desta abordagem?

- Sim \_\_\_\_

- Não \_\_\_\_

Muito obrigada pela tua colaboração!

Daniela Costa

## Anexo 7: Cartazes sobre as invenções francesas

# L'appareil Photo

En 1816, une invention nommée Nippon fut de 50 ans en retard à la recherche d'une méthode d'imagerie capable de fixer des images.

Il commença son développement à une époque où les machines à vapeur étaient en train de révolutionner le monde. Les premières photographies furent prises en 1839 par Nicéphore Niépce, un inventeur français. Elles étaient si floues qu'elles étaient appelées "héliographies".


Les premières photographies prises à Paris furent les "Vues de Paris" de Nicéphore Niépce. Elles étaient si floues qu'elles étaient appelées "héliographies".

La date exacte de l'invention de la photographie est toujours débattue. L'année 1839, date de la présentation à l'Académie des sciences de l'"invention" de Nicéphore Niépce, est souvent citée. Mais certains chercheurs soutiennent qu'elle est une invention de 1825.

Nicéphore, né en 1765 à Paris, fut un inventeur français. Il commença son développement à une époque où les machines à vapeur étaient en train de révolutionner le monde. Les premières photographies furent prises en 1839 par Nicéphore Niépce, un inventeur français. Elles étaient si floues qu'elles étaient appelées "héliographies".

# Calculatrice

L'invention de la calculatrice  
de Pascal a été marquée par Blaise  
Pascal en 1642 quand il avait dix-neuf ans.





Une fois que l'on connaît les principes de la  
mécanique, les six premiers à effectuer les  
calculs ont été réduits à quatre et même  
trois.




Ensemble V.10000.

Les Pascalines sont composées de roues ou  
des roues de calcul, correspondant aux unités,  
dizaines, centaines de...



# Le Cinématographe


En 1895, Antoine Lumière invente le cinématographe. Mais, il s'agit d'une machine à vapeur qui fait de l'électricité au moyen du frottement.




Le 1<sup>er</sup> février 1895 pour la première fois, on a regardé les deux premiers films du monde, les frères Lumière ont montré comment on regardait à Paris au 19<sup>ème</sup> siècle, une promenade, perspective postale, ce film les frères se font Lumière et après, les cinémas remplissent tout un genre social.

L'exploitation commerciale du cinématographe, représentée par les deux frères Lumière, a permis de créer une nouvelle industrie, la cinématographie.

En 1895, le monde entier a vu, grâce à la cinématographie, les films de la révolution de France.



Les spectacles cinématographiques ont permis de créer une nouvelle industrie, la cinématographie.



Les spectacles cinématographiques ont permis de créer une nouvelle industrie, la cinématographie.

[illegible]

